

SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS

**HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS LGBT INSERIDOS EM PROJETOS
DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR**

BRASÍLIA

2019

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA**

SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS

**HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS LGBT INSERIDOS EM PROJETOS
DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Saúde Coletiva.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Ximena Pamela Díaz Bermúdez

COORIENTADOR: Prof^o. Dr^o Edgar Merchán-Hamann

BRASÍLIA

2019

F866h Freitas, Sandra Carvalho Cavalcante,

Histórias de vida de jovens LGBT inseridos em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar / Sandra Carvalho Cavalcante Freitas; Orientadores: Dr^a. Ximena Pamela Díaz Bermúdez, Dr. Edgar Merchán-Hamann. – Brasília, DF, 2019.

206 f. il.

Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

Bibliografia: p. 158-171.

1. Política educacional. 2. Promoção da saúde. 3. Educação sexual. 4. Minorias sexuais e de gênero. 5. Preconceitos sexuais e de gênero. I. Díaz Bermúdez, Ximena Pamela. II. Merchán-Hamann, Edgar. III. Título.

CDU 613.88-053.6

SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS

**HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS LGBT INSERIDOS EM
PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NO ÂMBITO
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Saúde Coletiva.

Dissertação aprovada em 12 de julho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

PROF^a. Dr^a. XIMENA PAMELA DÍAZ BERMÚDEZ
Universidade de Brasília (UnB) – Presidente

PROF^a. Dr^a. DAÍS GONÇALVES ROCHA
Universidade de Brasília (UnB) – Membro Interno

PROF^a. Dr^a. VERA SILVIA FACCIOLA PAIVA
Universidade de São Paulo (USP) – Membro Externo

PROF^a. Dr^a. ANA VALÉRIA MACHADO MENDONÇA
Universidade de Brasília (UnB) – Membro suplente

Dedico este trabalho a todos os jovens LGBT que sonham com o direito à cidadania em espaço escolar!

AGRADECIMENTOS

À energia divina e positiva do universo, que não me deixou desistir;

À minha filha e ao meu marido, que sempre acreditaram em mim e me apoiaram mesmo nos instantes mais difíceis;

Aos meus pais e familiares, que entenderam a minha ausência em vários encontros de família;

À minha orientadora Ximena Pamela Bértudez e ao meu coorientador Edgar Merchán-Hamann, pela paciência, incentivo e apoio incondicionais prestados durante toda a minha trajetória do mestrado;

Às amigas e professoras Dr^a. Erli e Dr^a. Gleides, na condução do projeto educando na escola e no incentivo para o mestrado;

À professora Daís Rocha, pela confiança e convite para ser apoiadora no projeto interprofissional de prevenção às violências em escola, o que muito contribuiu para o meu repensar pedagógico, e por ter aceitado fazer parte da banca avaliadora;

À professora Ana Valéria, pelo apoio e incentivo sempre prestado no decorrer do mestrado e por ter aceitado avaliar o meu trabalho;

À professora Dr^a. Vera Paiva, a quem tanto admiro e acompanho a trajetória, pela disponibilidade para avaliar o meu trabalho;

À UNESCO e sua representante Mariana Braga, que sempre têm valorizado pequenos esforços de nossa escola, sendo parceiras incondicionais do projeto;

À comunidade escolar do Centro Educacional 06 de Taguatinga que, mesmo diante de dificuldades internas e/ou externas, continua dando espaço ao projeto que significa a minha maior realização como educadora;

Aos meus alunxs e ex-alunxs que, direta ou indiretamente, me inspiraram na construção de minha trajetória como educadora, seja como professora de Biologia, seja de Projetos e Dança;

Aos atores-chave, professores, gestores e pais, que contribuíram com relatos importantes para a construção deste trabalho;

Em especial, aos jovens protagonistas LGBT participantes da pesquisa, pela disponibilidade de contar as suas histórias com tanta entrega e verdade!

Obrigada!

“Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?”

(Paulo Freire)

RESUMO

A dissertação se insere no campo da educação em sexualidade na perspectiva da promoção da saúde e dos direitos humanos. **Objetivo:** Compreender as trajetórias escolares e experiências afetivossexuais de jovens LGBT participantes de um projeto de educação em sexualidade em uma escola do DF. **Método:** Estudo de natureza compreensiva por meio das histórias de vida. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Taguatinga que, ao longo de 18 anos, vem desenvolvendo estratégias de educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos, como parte integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Os participantes do estudo foram três jovens LGBT protagonistas no projeto da escola, sendo uma mulher trans, um homem cis gay e uma mulher cis lésbica. Foram 29 encontros com os jovens LGBT e, para a caracterização do contexto, foram conduzidas seis entrevistas pontuais com atores-chave da comunidade escolar. Foi utilizado também um diário de campo. Os jovens disponibilizaram diários, desenhos e anotações particulares como documentos de auxílio na interpretação dos dados. Outra dimensão da pesquisa envolveu a análise de conteúdo dos documentos e registros físicos do projeto. As narrativas foram processadas por meio da análise de conteúdo de Bardin com o auxílio do software Atlas TI 8. **Resultados:** Emergiram cinco categorias centrais: (1) *Panorama Escolar dos Jovens LGBT*, (2) *Identidades e Diversidade LGBT*, (3) *Vozes LGBT em Trajetórias de Vida*, (4) *Vivências Afetivossexuais na Trajetória dos Jovens LGBT* e (5) *Promoção da Saúde de Jovens LGBT em Cenário Escolar*. Tais categorias foram elencadas em 13 subcategorias representadas por 76 códigos nomeados e 12 códigos livres identificados nas 35 narrativas transcritas. Foi utilizada a metodologia de escrita de história oral para ilustração das histórias e as categorias e subcategorias dialogaram convergências, divergências e singularidades das falas dos participantes com a literatura. **Conclusões:** Os participantes relataram vários episódios de violência. A percepção das identidades e o preconceito na família e na escola foram apontados como eventos de dores, sofrimento e solidão. O projeto por meio do protagonismo juvenil impactou positivamente na vida dos jovens LGBT. Sinalizou a importância do processo de educação permanente de professores nas temáticas de sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos. Reflete propostas de ações

programáticas e/ou políticas a partir da perspectiva da promoção da saúde, tendo como desafio atual manter as ações do projeto devido ao surgimento de barreiras para abordar institucionalmente esses temas no contexto educacional.

Palavras-Chave: Saúde Escolar. Protagonismo Juvenil. LGBT. Minorias Sexuais e de Gênero. Sexualidade. Direitos Humanos. Promoção da Saúde.

ABSTRACT

This dissertation approaches the sexuality field of education focused on health promotion and human rights. **Objective:** The main purpose was to understand the school trajectories and sexual affective experiences of LGBT youths who participated in a sexuality education project in a school in the DF. **Method:** It is a comprehensive study through life stories. The research was carried out in a school in Taguatinga that, for the past 18 years, has been developing strategies for sexuality education, health promotion and human rights as part of the school's Political Pedagogical Project (PPP). Study participants were three young LGBT protagonists in the school project, one trans woman, one gay cis man and one lesbian cis woman. There were 29 meetings with LGBT youth and, to characterize the context, six specific interviews were conducted with key actors from the school community. A field diary was also used. The teenagers provided diaries, drawings and private notes as supporting documents to interpretate the data. Another dimension of the research involved the content analysis of the project documents and physical records. The narratives were processed through Bardin's content analysis with the aid of Atlas TI 8 software. **Results:** Five core categories emerged: (1) LGBT Youth School Panorama, (2) LGBT Identities and Diversity, (3) LGBT Voices in Life Trajectories, (4) Affective Sexual Experiences in LGBT Youth Trajectory and (5) Health Promotion of LGBT Youths in the School Setting. These categories were listed in 13 subcategories represented by 76 named codes and 12 free codes identified in the 35 transcribed narratives. The oral statements writing methodology was used to illustrate the stories and the categories and subcategories showed convergences, divergences and singularities in participants' statements with the literature. **Conclusions:** Participants reported several episodes of violence. The perception of identities and prejudice in family and school environments were pointed as events of pain, suffering and loneliness. The project through youth protagonism had a positive impact on the lives of LGBT youth. It highlighted the importance of the process of continuing the education of teachers in themes of sexuality, health promotion and human rights. It reflects proposals for programmatic and / or policy actions from the perspective of health promotion, having as a current challenge to maintain project actions due to the emergence of barriers to institutionally address these issues in the educational context.

Keywords: School Health; Juvenile Protagonism; LGBT; Sexual and Gender Minorities; Sexuality; Human Rights; Health Promotion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Categoria 1 - Panorama Escolar dos Jovens LGBT. Subcategoria - Linha do tempo.	87
Figura 2: Categoria 1 - Panorama Escolar dos Jovens LGBT. Subcategoria - Atores e Contextos.	97
Figura 3: Categoria 2 - Identidades e Diversidade. Subcategoria – Percepção da Identidade: Mãe Mulher Trans.....	105
Figura 4: Categoria 2 - Identidades e Diversidade LGBT. Subcategoria - Percepção da Identidade: Mulher Trans, Mulher Cis Lésbica e Homem Cis Gay.	106
Figura 5: Categoria 2 - Identidades e Diversidade LGBT. Subcategoria – Negação e Identidade.....	110
Figura 6: Categoria 3 - Vozes LGBT em Trajetórias de Vida. Subcategoria - Convivência Intrafamiliar.	115
Figura 7: Categoria 3 - Vozes LGBT em Trajetórias de Vida. Subcategoria - Mapa das Violências.....	119
Figura 8: Diferentes Formas de Violência Baseada em Gênero no Espaço Escolar.	122
Figura 9: Categoria 3 - Vozes LGBT em Trajetórias de Vida. Subcategoria - Nossas Dores (sofrimento).....	125
Figura 10: Categoria 3 - Vozes LGBT em Trajetórias de Vida. Subcategoria - Nossas Dores.....	128
Figura 11: Categoria 3 - Vozes LGBT em Trajetórias de Vida. Subcategoria - Nossas dores (preconceito e discriminação e solidão).	131
Figura 12: Categoria 3 - Vozes LGBT em Trajetórias de Vida. Subcategoria - nossas dores (preconceito e discriminação – atores-chave).	134
Figura 13: Categoria 4 - Vivências Afetivo-sexuais na Trajetória de Jovens LGBT. Subcategoria - Afetividade e Sexualidade.....	138
Figura 14: Categoria 4 - Vivências Afetivo-sexuais na Trajetória dos Jovens LGBT. Subcategorias - Afetividade e Sexualidade, Dificuldade Sexualidade e Facilidade Sexualidade.....	142
Figura 15: Categoria 5 - Promoção da Saúde de Jovens LGBT em Cenário Escolar. Subcategorias - Projeto e Significados.....	147

Figura 16: Categoria 5 - Promoção da Saúde de Jovens LGBT em Cenário Escolar. Subcategorias - Dança e Significados.....	148
Figura 17: Categoria 5 - Promoção da Saúde de Jovens LGBT em Cenário Escolar. Subcategoria - Vozes de Superação.....	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Documentos Utilizados para a Análise	85
Tabela 2: Perfil dos Atores-Chave Participantes da Pesquisa.....	98
Tabela 3: Perfil dos Jovens LGBT Participantes da Pesquisa	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GGB	Grupo Gay da Bahia
GGSPÉ-DF	Grupo Gestor - Saúde e Prevenção às Escolas do Distrito Federal
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis, anteriormente conhecidas por DST
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
MHB	Movimento Homossexual Brasileiro
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OE	Orientação Educacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização não governamental
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PARES-DF	Projeto de Assessoramento Regionalizado às Escolas do Distrito Federal
PEJ	Projeto Estamos Juntos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Parte Diversificada
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPS	Política Nacional de Promoção da Saúde
PNSILGBT	Política Nacional de Saúde Integral LGBT
PPGSC	Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PrEP	Profilaxia pré-exposição
PROEITI	Projeto de Educação Integral em Tempo Integral
PSE	Programa Saúde na Escola
SEE-DF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SINPRO-DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SOMOS	Grupo de Afirmação Homossexual de São Paulo
SPE	Saúde e Prevenção nas Escolas
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
1.1. MOTIVAÇÕES E JUSTIFICATIVA.....	19
1.2. INDAGAÇÕES E QUESTIONAMENTOS	20
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1. TEXTOS E CONTEXTOS	23
2.1.1. Quem são os Participantes de Pesquisa?	23
2.1.2. O Protagonismo Juvenil em Âmbito Escolar	24
2.1.3. Conceitos Básicos sobre Minorias Sexuais e de Gênero e Histórico do Movimento LGBT no Brasil.....	26
2.1.4. Panorama da Educação em Sexualidade, Direitos Humanos e Promoção da Saúde em Escolas.....	30
2.1.4.1. Da Educação em Sexualidade nas Escolas.....	30
2.1.4.2. Dos Direitos Humanos nas Escolas.....	32
2.1.4.3. Da Promoção da Saúde nas Escolas	34
3. OBJETIVOS.....	38
GERAL	38
ESPECÍFICOS.....	38
4. METODOLOGIA	39
4.1. SOBRE ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS.....	39
4.2. SOBRE CONTEXTOS E PESSOAS.....	40
4.3. PROCESSO METODOLÓGICO	40
4.3.1. Primeiro Momento: Aspectos Éticos da Pesquisa.....	40
4.3.2. Segundo Momento: Coleta de Registro e Dados Documentais	41
4.3.3. Terceiro Momento: Observação Participante e Entrevista com Atores-Chave	41
4.3.4. Quarto Momento: Histórias de Vida com Jovens LGBT	42
4.3.5. Quinto Momento: Análise de Dados.....	43
5. RESULTADOS:.....	45
5.1. CONTANDO NOSSAS HISTÓRIAS	45
5.1.1. O Menino que Conversava com as Árvores! (Luca, Homem Cis Gay)	47
5.1.2. Sou Voz e Falo o que Nunca Tive Oportunidade de Falar! (Adeline, Mulher Cis Lésbica)	57

5.1.3. Corri para Fugir do Frio, Andei para Fugir da Vida, Fui Embora para Fugir de Mim! (Joyce, Mulher Trans)	70
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO:	84
6.1. CATEGORIA 1 - PANORAMA ESCOLAR DOS JOVENS LGBT	84
6.1.1. Linha do Tempo	88
6.1.1.1. Sobre a Escola	88
6.1.1.2. Sobre o Projeto Educando para a Vida	89
6.1.2. Atores e Contextos	96
6.2. CATEGORIA 2 – IDENTIDADES E DIVERSIDADE LGBT	103
6.2.1. Percepção da Identidade	104
6.2.2. Negação da Identidade	109
6.3. CATEGORIA 3 - VOZES LGBT EM TRAJETÓRIAS DE VIDA	113
6.3.1. Convivência Intrafamiliar	114
6.3.2. Mapa das Violências	118
6.3.3. Nossas Dores	123
6.4. CATEGORIA 4 - VIVÊNCIAS AFETIVOSSEXUAIS NA TRAJETÓRIA DOS JOVENS LGBT	136
6.4.1. Afetividade e Sexualidade	136
6.4.2. Dificuldade Sexualidade	143
6.4.3. Facilidade Sexualidade	144
6.5. CATEGORIA 5 - PROMOÇÃO DA SAÚDE DE JOVENS LGBT EM CENÁRIO ESCOLAR	146
6.5.1. Projeto e Significados	149
6.5.2. Dança e Significados	151
6.5.3. Vozes de Superação	152
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	158
ANEXO A – ROTEIROS DE ENTREVISTA	172
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	177
ANEXO C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) JOVENS LGBT	187
ANEXO D – TERMOS DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) JOVENS LGBT	191
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PAI E/OU RESPONSÁVEL/JOVEM LGBT	193
ANEXO F – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) GESTOR	197

ANEXO G – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
PROFESSORES	201

1. INTRODUÇÃO

1.1. MOTIVAÇÕES E JUSTIFICATIVA

Ser educadora foi se moldando no decorrer de minha jornada. Fui crescendo e percebendo que por meio da educação podemos contribuir com a transformação do eu, do outro e do mundo. Sempre gostei da energia e sinergia da juventude e bem cedo percebi o potencial dessa mistura. Foram escolas, vidas e histórias, mas algumas delas me afetaram especial e profundamente. Vi e senti a dor do outro e também a luta, a resiliência de muitos para se manterem “firmes no espaço escolar”. Escutar vários jovens me fez acreditar que cada individualidade merece ser vivida e valorizada e, muito mais do que isso, compartilhada. Direitos Humanos deve ser a cartilha dentro e fora dos muros de uma escola. Quanta diversidade! Quantas lentes e cores diferentes! Quantas paredes e portas que precisamos encarar e vivenciar para que resultados sejam significativos! Nunca esqueço; reflito, ressignifico e refaço.

A minha história se mistura a outras e, com estas, as histórias dos participantes desta pesquisa. O encontro com histórias de jovens LGBT veio de uma observação e leitura particulares e, ao mesmo tempo, coletivas da realidade que me incomodou e que, assim, me serviu de convite para criar espaço para essas vozes emudecidas. E tudo foi sendo construído e vivenciado por meio de trocas e projetos. Em uma escola de ensino médio de Taguatinga, jovens, pais, professores e gestores foram o tempero inicial para se pensar e falar sobre sexualidade, direitos, saúde e diversidade. E como tem sido desafiante hoje falar sobre tais temáticas!

De 2001 a 2017 estive como coordenadora deste projeto de educação em sexualidade em escola pública do DF. Atualmente o projeto continua lá e é coordenado por jovens protagonistas que foram sensibilizados pelo “movimento educando para a vida”. O projeto tem como metodologia de destaque a educação entre pares e o estímulo ao protagonismo juvenil e é curioso perceber que, durante todo esse tempo, os escolares que mais se acercaram e continuam se aproximando do projeto, mesmo após finalizarem o ensino médio na escola, são os jovens LGBT. Por quê? Eles próprios já deram as pistas para a resposta ao compartilharem as suas histórias de maneira tão singular para esta pesquisa. Sendo assim, uma boa parte da

motivação foi a de perceber que precisava oportunizar espaços para tais vozes comumente silenciadas em escolas que clamam por reconhecimento de direitos e cidadania.

Mas entre idas e vindas, avanços e barreiras, o projeto e tais vozes LGBT em espaço escolar já sofreram tentativas de ocultamento. Em 2012, após seis meses de silenciamento das ações na escola, um acontecimento importante potencializou o retorno dessas vozes, ainda mais potentes, em espaço escolar. Dois professores do Departamento de Saúde Coletiva da UnB, meus orientadores nesta pesquisa e que coordenavam na época a pesquisa *“Estudo piloto de avaliação da implementação de máquinas dispensadoras de preservativos em escola de ensino médio em duas capitais brasileiras”*, ao chegarem à escola para oficializar a nossa participação, foram surpreendidos com a informação de que o projeto não estava mais em funcionamento. Tal situação estimulou o retorno do debate sobre a importância das ações na escola e a qualificação de escolas promotoras de saúde, direitos e cidadania. As vozes que tentaram calar novamente se tornaram audíveis e passei a ser apoiadora na pesquisa coordenada pela UnB. Esta foi a minha primeira aproximação mais direta com o campo da saúde coletiva.

Com isso, posso afirmar que escolher saúde coletiva para o mestrado não veio aleatoriamente. Além da aproximação com os professores Dr^a. Ximena e Dr. Edgar, da UnB, sempre estive imersa no movimento de promoção da saúde, educação em sexualidade e direitos humanos em escolas, seja como professora de Biologia, de projetos e de dança, seja em minhas construções coletivas com os jovens, dentro e fora do contexto escolar. Assim sendo, não poderia ter sido outra a escolha, pois a saúde coletiva é interdisciplinar e a minha vida como educadora se encaixa perfeitamente na construção por várias mãos e panoramas diversificados que dialogam e se complementam. Isso será percebido nesta dissertação. Várias vozes fizeram e fazem parte dessas significativas histórias de vida.

1.2. INDAGAÇÕES E QUESTIONAMENTOS

Este trabalho tem como base o campo da educação em sexualidade, na perspectiva da promoção da saúde e dos direitos humanos para jovens LGBT em escolas. Os questionamentos que motivaram e nortearam a realização desta pesquisa

foram: Que evidências podem ser construídas a partir das experiências afetivas e sexuais de jovens LGBT em escolas que participam de projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar? Em quais aspectos esses projetos viabilizam ou não uma realidade que estimula o cumprimento dos direitos humanos e do respeito à diversidade frente a dilemas de gênero, orientação sexual e experiências afetivas e sexuais na juventude? Como diferentes projetos político-pedagógicos da escola e panoramas políticos têm dialogado com as vivências de jovens LGBT em cenário escolar?

Outro aspecto impulsionador foi compreender o papel dos educadores em relação a esses temas nos projetos desenvolvidos na escola. Qual o lugar da educação na inclusão de jovens na dinâmica escolar como sujeitos de direito e protagonistas principais de ações de saúde? De que maneira a comunidade escolar tem se movimentado frente aos desafios de oportunizar ambientes saudáveis, como propõem as políticas de promoção da saúde? Em que medida a teoria tem se transformado em prática e como essa prática gera novas abordagens para o estudo desses temas? E, finalmente, quais desafios persistem diante do contexto sociopolítico e educacional atual?

Teoricamente esta dissertação está situada na dimensão compreensiva da vida social, considerando que na cultura o ser humano se expressa com suas manifestações em qualquer domínio da vida em sociedade, podendo elas ser significadas, de acordo ao pensamento de Geertz (1989), que defende o conceito de cultura em termos de sua condição interpretativa. Reconhece, como Weber (1999), que o homem é resultado de uma enovelada teia de significados e a cultura é para ele um conjunto de redes de significado que os indivíduos constroem na dinâmica social (GEERTZ, 1989). Nessa perspectiva, as histórias de vida produzidas na pesquisa são fruto de uma visão antropológica e etnográfica que permite a compreensão dos significados, concepções e representações que os diversos atores imprimem às suas experiências (PEIRANO, 1995).

Ao mesmo tempo, a pesquisa soma esforços para fortalecer o campo de estudos sobre identidade de gênero, orientação sexual, educação em sexualidade e desconstrução de preconceitos, na perspectiva de promover saúde nas formas de viver em grupos LGBT, principalmente no âmbito escolar. Desse modo, refletir sobre as maneiras que os jovens relatam ou constroem suas narrativas é problematizado

neste trabalho considerando a argumentação de Paiva (2012b), de que as narrativas impulsionam um “efeito viral”, de pessoas afetarem pessoas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. TEXTOS E CONTEXTOS

2.1.1. Quem são os Participantes de Pesquisa?

Pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a adolescência compreende o período entre 10 a 19 anos e juventude de 15 a 24 anos. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a adolescência compreende a faixa etária de 12 a 18 anos incompletos. No Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a) que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de Juventudes, esse momento da vida é definido como uma fase cronológica que abrange a idade entre 15 e 29 anos. Entender adolescência e juventude implica uma visão mais ampla do que considerar apenas aspectos cronológicos da faixa etária.

Sabe-se que a visão da adolescência como “fase problema” surgiu no início do século XX com Stanley Hall, sendo comparada a um período conflituoso de tormento e conturbações, principalmente de cunho sexual (SILVA; LOPES, 2009). Segundo Levinsky (1995), a adolescência estaria vinculada à natureza psicossocial e cognitiva. Existe também uma corrente que visualiza a adolescência como “uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento” (BOCK, 2007, p. 68). Assim sendo, é um campo minado de considerações que impossibilita delimitar formalmente um conceito único para o período da adolescência.

Já no que tange ao termo juventude, existem pelo menos duas perspectivas teóricas sociológicas conceituais. Pais (1990) propõe a corrente geracional, que privilegia fatores etários e aspectos biológicos, aproximando-se de uma perspectiva mais universalista dos jovens, desprovida de clivagens sociais. A outra proposta é a teoria classista que assume a juventude como um fenômeno marcado pela inserção dos jovens em diferentes classes sociais, o que produz uma cultura juvenil diferenciada. Tal perspectiva classista é também reconhecida por Bourdieu (1983). Mas o autor argumenta criticamente que classificar juventude levando em consideração apenas as classes sociais não permite entender o conceito em todas suas dimensões. Considerando os diversos campos em que os jovens estão situados

e as relações nesses contextos, a juventude pode ser vista em forma compreensiva a partir da noção de *habitus*, que a conceitua como configurações sociais, culturais e simbólicas muito diversas, que desenham formas diferentes de se viver essa fase. Trancoso e Oliveira (2016) também admitem que exista uma considerável diversidade na forma em que o jovem se insere no mundo.

Assim sendo, foi considerado mais adequado identificar os participantes da pesquisa como jovens, visto que as idades no momento da pesquisa eram de 20 e 17 anos. Contempla o conceito amparado por Bourdieu (1983) e Trancoso e Oliveira (2016), que sinaliza com mais propriedade a diversidade do ser jovem, sendo, portanto, uma visão inclusiva e democrática para esse contexto. Além do mais, segundo Dayrell (2003, p. 44), o jovem pode ser considerado “um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém”.

Os jovens selecionados para a pesquisa pertencem ao grupo LGBT e assumir essas identidades significou enfrentamento de inúmeras situações de preconceito, discriminação e ocultamento de dores e vivências, a partir de uma forma de viver diferente da cisheteronormativa, hegemônica na sociedade (JESUS, 2012). Ser diferente ainda tem motivado a inexistência de oportunidades equitativas, fortalecendo realidades que promovem iniquidades e sofrimento (ALMEIDA-FILHO, 2009).

2.1.2. O Protagonismo Juvenil em Âmbito Escolar

Para Freire (1996) a aprendizagem dos jovens vai além da recepção de conteúdos e objetiva fazer dos alunos atores principais do ensino-aprendizagem. Dessa conta, as escolas que adotam um projeto político-pedagógico verticalizado não oferecem espaço para que vozes de discentes se destaquem como mediadores de aprendizagem. Por outro lado, em unidades de ensino que adotam uma educação contra-hegemônica nos moldes de Freire (1996, p. 47), onde “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, é mais frequente encontrar jovens agregando valor com suas visões aos ciclos de produção e de conhecimento coletivo na perspectiva do protagonismo juvenil, ensejando transcender o universo de seus interesses particulares (RIBAS JUNIOR, 2004).

Alguns estudos apontam que no contexto da prevenção HIV/Aids e saúde sexual e reprodutiva a educação entre pares tem gerado resultados positivos (TOLLI, 2012). Segundo as Nações Unidas, a estratégia ou metodologia de educação entre pares é guiada por diversas teorias psicopedagógicas, tais como: a teoria de aprendizagem social, teoria das ações racionais, teoria da inovação e difusão e teoria da educação participativa e do empoderamento. Tais teorias são fundamentadas por alguns autores, como Bandura (1999), que considera a aprendizagem social quando pessoas são vistas como modelo de comportamento humano para outras, com base em valores e interpretações dos indivíduos; Fishbein e Ajzen (1975), que explicam a teoria de ações racionais como uma mudança de comportamento que vem a partir de normas sociais ou crenças sobre o que as pessoas significativas pensam sobre uma atitude particular; Rogers (1983), sobre a teoria da inovação e difusão, que defende que certos formadores de opinião agem como agentes de mudança, influenciando normas de grupos em sua comunidade; e a teoria da educação participativa e de empoderamento que, segundo Freire (2019), implica a construção coletiva do conhecimento e a valorização do educando como protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, o processo horizontal de pares converge determinando um curso de ação que é chave fundamental para o impacto na mudança de comportamento.

Na metodologia de educação entre pares, a inquietude e o respeito à autonomia do educando é o farol que conduz processos de transformação, como proposto por Freire (1996). Dessa maneira, um projeto que se ancora em educação cidadã permite fundamentar o aprendizado e a construção de conhecimento a partir de seus pares. Essa premissa é reforçada por Calazans (2012, p. 142), para quem “os pares devem sentir-se corresponsáveis pelos projetos em que se envolvem, apropriando-se dos mesmos”.

No Brasil, alguns programas e projetos de governo já foram conduzidos por tais pressupostos, a exemplo do Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), que teve material de apoio construído no arcabouço metodológico da educação entre pares, principalmente no período entre 2004 e 2010. A inserção de tais ações em cenário escolar coaduna com o que têm sinalizado vários estudos de que a escolaridade é um fator de proteção, sendo, portanto, um local potente para inserção de temas de sexualidade, saúde e direitos humanos, imbricado na construção de relações horizontais entre os jovens e seus pares e entre docentes e discentes.

2.1.3. Conceitos Básicos sobre Minorias Sexuais e de Gênero e Histórico do Movimento LGBT no Brasil

Sabe-se que o termo LGBT tem sido o mais usual e oficialmente utilizado para representar a diversidade sexual e de gênero, mas outras inserções vêm surgindo desenhadas pela busca da visibilidade, como a sigla LGBTQI+, onde Q se refere a *queer*, termo que originalmente foi usado de modo pejorativo, tal como fag, fagot ou “viado” em português e, após ressignificado, principalmente pelas contribuições de Butler (1990), a denominação I para o reconhecimento da pessoa intersexual e o (+) na perspectiva de outras categorias de gênero.

Dentro de um panorama conceitual de diversidade sexual e de gênero, os termos cis e trans vêm sendo relacionados à consonância entre o sexo biológico e a identidade de gênero. Jesus (2012) aponta que o “sexo” normalmente é definido biologicamente e o gênero traduz questões sociais. Sendo assim, o ser humano recebe uma designação de “gênero” ao nascer, baseada em tais pressupostos. Dessa conta, quando uma pessoa se identifica com o “gênero” do qual foi designado ao nascer, ela é classificada como cisgênera (cis) e quando o “gênero” designado ao nascer difere de sua identidade de gênero, ela é classificada como transgênero (trans). Existem aqueles que não se identificam com nenhum dos gêneros e não há consenso na utilização dos termos. Alguns utilizam *queer*, outros andróginos e alguns, ainda, reutilizam a nomenclatura única transgênero.

Por outro lado, alguns teóricos atacam com veemência a classificação cis e trans, visto que permanece uma lógica binária e de hegemonia do cis como normal, criticada pela contextualização dos movimentos feministas (COLLING, 2018; HUNGERFORD, 2012). Na atualidade a crítica fundamentada em tal viés deu origem a outro termo contemporâneo - “dissidência sexual e/ou de gênero”, que corresponde a todos aqueles que se percebem contrários às normas cisnormativa e heteronormativas impostas pela sociedade (COLLING, 2018). Salienta-se que a heteronormatividade é definida por uma heterossexualidade compulsória, ou seja, imposta como padrão normal, sendo todos os demais padrões classificados como desviantes (JESUS, 2012; BUTLER, 2003). Diante de tais apontamentos, para esta dissertação se utilizou os termos cis e trans, visto que os participantes de pesquisa

utilizaram essas nomenclaturas em algum momento no relato de suas trajetórias e/ou identidades.

Para uma melhor compreensão do panorama de lutas sociais, políticas e educacionais pelo direito e cidadania LGBT no Brasil, se faz pertinente relembrar alguns fatos históricos marcantes que possibilitaram o fortalecimento do movimento LGBT até a implementação da política nacional de saúde integral LGBT (PNSILGBT), os desafios postos para sua concretização e a sua influência, principalmente em espaços educacionais.

Na época da ditadura militar pós-golpe (1964 – 1985) a saúde era concebida em modelo biomédico, disponibilizada apenas para uma pequena parcela da população ativa; o incentivo era a privatização e a saúde não era vista como um bem comum, e nem direito de todos (PAIVA; TEIXEIRA, 2014). A partir de 1970, vários movimentos sociais no contexto de educação preventivista iniciaram lutas para universalizar e qualificar o acesso à saúde para toda a população, dando origem ao movimento de reforma sanitária, em que a visão de saúde foi ampliada e elencou grande salto por novos rumos.

Com o intuito de descentralizar e democratizar a saúde, a saúde coletiva foi sendo fortalecida por meio de contribuições dos movimentos sociais pela saúde, o que estimulou práticas para a diminuição das vulnerabilidades individuais, sociais e programáticas, destacando os determinantes sociais de saúde. A mobilização política a favor da democracia ganhou, após grandes batalhas, a promulgação da nova Constituição Federal em 1988, fortalecendo novo arcabouço para se pensar a saúde no Brasil como universal e direito de todos (BRASIL, 2016).

Juntamente com a Constituição Federal de 1988 veio a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS) como modelo descentralizado, universal e equitativo, que estimulou a participação social e é reconhecido em todo o mundo (PAIVA; TEIXEIRA, 2014). Mediante a reforma sanitária, a Constituição Federal e o SUS, as políticas sociais, inclusive as de saúde, começaram a se destacar na arena política, facilitando a gestão e o funcionamento do sistema de saúde. Sábio apontar que todo esse movimento foi crescendo e se fortalecendo a partir das lutas sociais engendradas na sociedade. Posto isto, os movimentos LGBT, que são movimentos sociais que defendem a aceitação das pessoas LGBT na sociedade e são compostos por uma ampla gama de expressões: ativismo político e atividade cultural, incluindo marchas de rua, grupos sociais, mídia, arte, pesquisa acadêmica, debates e espaços para

reflexões diversas em torno da compreensão e respeito à diversidade sexual, apontaram a necessidade de se construir políticas de saúde que atendessem com excelência a tal população, como é o caso da Política Nacional de Saúde Integral LGBT (PNSILGBT), que surgiu em 2009 e foi publicada em 2011 a partir do Conselho Nacional de Saúde, sendo marco histórico, após processo participativo e democrático de movimentos sociais (BRASIL, 2013b). Portanto, transmutando tais aspectos para vivências e para vozes de jovens LGBT em escolas, se faz pertinente reconhecer que aspectos do contexto socio-histórico das lutas LGBT no Brasil dialogam com os direitos humanos, podendo influenciar negativamente ou positivamente na efetividade das políticas, inclusive de saúde e de educação.

Mesmo sabendo que processos históricos não são lineares, pode-se refletir a partir de Facchini (2005) uma classificação do Movimento LGBT Brasileiro em três ondas. A primeira delas foi de 1978 a 1983, onde o país atravessava a ditadura militar e a visão predominante nessa época entendia a homossexualidade como doença. Teve papel relevante o Movimento Homossexual Brasileiro (MHB), que agregava organizações como o Grupo de Afirmação Homossexual de São Paulo (SOMOS), do Jornal Lampião da Esquina, o Grupo de Lésbicas e o Grupo Gay da Bahia (GGB), que lutava pela despatologização da homossexualidade. A segunda onda compreendeu o período de 1984 a 1992, já estabelecida a epidemia de HIV/Aids que fortaleceu o estigma¹ e discriminação desses grupos que estavam mais afetados pela epidemia. A última fase englobou o período de 1992 até 2005, caracterizada por intensa mobilização de Organizações não Governamentais (ONGs) e outros grupos na arena política frente às causas LGBT. As políticas públicas de saúde entraram com toda força na luta contra o HIV/Aids, caracterizada pela defesa dos direitos humanos como parte de sua ação programática. Nesse período surgiram as paradas do Orgulho LGBT em todo o território nacional e que foram amplamente veiculadas pela mídia. Em 2004, foi lançado o Programa Brasil sem Homofobia, visando à promoção e proteção da cidadania LGBT.

Após 12 anos de uma terceira onda conceituada por Facchini e outros autores, Pereira (2016) caracterizou alguns avanços importantes, como a conquista dos

¹ Segundo Goffman (1975, p. 13), estigma é “um atributo profundamente depreciativo, um status proativo desfavorável, um tipo especial de relação entre atributo e esteriótipo, criando a partir daí a noção de normais e estigmatizados, ou seja, no estigma um indivíduo que poderia ser aceito na relação social cotidiana é afastado e não aceito em função de um atributo”.

movimentos LGBT no Conselho Nacional de Saúde em 2006, o processo transsexualizador pelo SUS em 2008, a publicação da PNSILGBT visando à promoção da saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, minimizando a discriminação e o preconceito institucional, bem como contribuindo para a redução das desigualdades e a consolidação do SUS como sistema universal, integral e equitativo de saúde (BRASIL, 2011; POPADIUK; OLIVEIRA; SIGNORELLI, 2017). Sabe-se que a concretização de tal política ainda é desafio, diante da dificuldade na redução de espaços de direitos antes considerados, sobretudo pelo papel de setores religiosos conservadores no poder, que se opõem ao desenvolvimento da cidadania LGBT nas estruturas do estado, como nas diversas políticas que ancoram as práticas em saúde e educação. Portanto, se faz pertinente, que as autoridades religiosas avistem tais atores como sujeitos de direitos (SILVA; PAIVA; PARKER, 2013).

Frente a essas tensões, o cenário escolar tem sofrido retaliações no que diz respeito à liberdade de inclusão de temas importantes para a formação da cidadania, como sexualidade e gênero, que já foram suprimidos de documentos relevantes, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com Neves (2017), ao longo de 2014 o PNE 2011-2020 foi discutido pelo Poder Legislativo Federal quanto à possibilidade de inclusão no texto do artigo que trata da diminuição das desigualdades nacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, de gênero e orientação sexual. Todavia, em junho de 2017, o texto foi aprovado com redação sem ênfase à superação de desigualdades, ameaçando valores democráticos sobre tais abordagens (DESLANDES, 2015). Entretanto, mesmo diante de tentativas de silenciamento, algumas escolas persistem em romper esses silêncios e continuam produzindo meios para um discurso sobre diversidade sexual e de gênero. Tendo em vista tais reflexões, excluir temas do Plano Nacional de Educação é excluir reflexões, é negar conhecimento e direitos já postos, fortalecendo o sentimento de que a negação de direitos humanos representa situação em potencial para a ampliação das vulnerabilidades em contexto escolar por conta das violências, preconceitos e discriminações.

2.1.4. Panorama da Educação em Sexualidade, Direitos Humanos e Promoção da Saúde em Escolas.

2.1.4.1. Da Educação em Sexualidade nas Escolas

A preocupação com a sexualidade acompanha a humanidade mesmo antes do Cristianismo, fazendo parte do espaço privado e controlado por tradições religiosas imbuídas apenas de um paradigma repressor (DANTAS, 2010). A partir do século XX a sexologia ampliou a visão meramente teológica, potencializando um ideal de impulso sexual a ser controlado, normatizado por questões biomédicas, objetivando a busca por um padrão considerado “saudável”, onde a disfunção sexual e o planejamento familiar eram os objetos principais de estudo (PAIVA, 2008). Na segunda metade do século, com o advento da revolução industrial, movimentos feministas e LGBT e a pandemia da Aids, a sexualidade inicia um processo de ascensão do espaço privado, biomédico, reprodutor e normativo, em direção a um espaço imbuído de “biopoder” que, segundo Foucault (1988), faz reflexões críticas sobre a sociedade punitiva, controladora e heterossexual compulsória. Mediante isso, é notório compreender que a atividade sexual precisava deixar de ser reduzida apenas a aspectos orgânicos e fisiológicos para alcançar um conceito amplo e fluído, caracterizado de fatores intersubjetivos da sexualidade, não se reduzindo mais apenas a aspectos reprodutivos e/ou psíquicos, mas também social (PAIVA, 2008, 2012b).

Devido à ampliação da epidemia da Aids também entre jovens, a educação em sexualidade acabou por ser incluída pelo governo federal como parte integrante e fundamental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desde 1997 (UNESCO, 2013). Entre 2016 e 2017, pesquisa realizada com população-chave, representada pelo segmento populacional mais vulnerável ao HIV, que comporta gays, homens que fazem sexo com homens (HSH), pessoas transexuais, usuários de drogas injetáveis e profissionais do sexo (WORLD HEALTH ORGANIZATION, c2017), diagnosticou novo ascenso da infecção entre os jovens, promovendo destaque quando comparada à população geral que tem apresentado certa estabilidade, no patamar de 0,4% de prevalência, enquanto em gays e outros HSH de 17 a 20 anos representam 1,3% em 2016, e no recorte de jovens acima de 18 anos, esse patamar sai de 12,1% em 2009

para 18,4% em 2016. Diante disso, mostra-se necessário reforçar ações de promoção da saúde que contemplem a educação em sexualidade e a prevenção HIV/Aids nas escolas (BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO, 2017; DÍAZ BERMÚDEZ, 2018). Todavia, implementar ações de educação em sexualidade em unidade escolar não é uma tarefa tão simples assim. Segundo Bernardi (1985), algumas tentativas acabam traduzindo colocações marginalizantes e neutralizantes, pois, em parte, alguns casos não coadunam com a intenção de refletir sobre o exercício da sexualidade, mas une esforços para uma educação sexual repressora. Ainda de acordo com Foucault (1988), esse tipo de educação é resultado de uma sexualidade diagramada por meio de discursos repressores e controladores dos corpos e do prazer, onde a normalidade se apresentava embasada no discurso normatizador, tudo o que escapa a esse contexto, é categorizado, segundo ele, como patologia. Essa teoria reforça, portanto, a imagem de que “gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual” (LOURO, 2016, p. 15).

Por outro lado, diferentemente de estratégias de controle de corpos e da sexualidade, surge uma visão construcionista, que visa ampliar um olhar social, natural, universal e essencial da sexualidade (PAIVA, 2008), incluindo paradigmas libertadores de sistemas opressivos (FREIRE, 2019), que fortalecem e qualificam ações de saúde sexual, promoção da saúde e direitos em escolas. Exemplo dessa visão são o SPE e o Programa Saúde na Escola (PSE), incluídos na década dos anos 2000 em cenário escolar, visando à construção cidadã e crítica dos jovens na percepção e vivência de suas sexualidades.

Sabe-se também que, corroborando com a visão construcionista, abordar a educação em sexualidade na perspectiva de gênero visa promover a importância do autocuidado, respeito mútuo e solidariedade, sendo espaço para a exploração de valores, atitudes e construção de habilidades da comunicação que possibilitem a vivência da sexualidade no contexto da história de cada indivíduo (UNESCO, 2013). Ainda segundo Neves (2017), a maioria dos professores ainda não se sentem preparados para uma abordagem efetiva sobre sexualidade, gênero e diversidade nas escolas, tornando urgente a inclusão de tais temáticas a partir dos cursos de licenciatura, pois em pleno século XXI ainda existem países, sistemas de ensino e comunidades escolares que evitam falar sobre sexualidade. Dessa maneira, o profissional ou pessoa que se propõe a trabalhar com tais abordagens precisa estar desprovido de julgamentos, mitos e preconceitos em torno da sexualidade.

Nesse contexto, o fortalecimento de grupos fundamentalistas, interligados a tradições conservadoras e repressoras, iniciaram um movimento embasado em “pseudoconceitos”, como o de “ideologia de gênero”, que tem ameaçado o estado laico e democrático de direitos e a continuidade da educação em sexualidade nas escolas. Essa ideia é ancorada pelo Movimento Escola Sem Partido, que engessa espaços de liberdade de expressão e potencializa a negação de debates sobre sexualidade, direitos e saúde, motivando ainda mais o preconceito e a discriminação de jovens LGBT (DESLANDES, 2015).

Portanto, tornou-se grande desafio a continuidade de ações pela cidadania em escolas, além das dificuldades apontadas. Segundo a pauta de orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade, ainda são poucas as iniciativas que abordam direitos humanos e conceitos de equidade e diversidade atrelados à garantia de direitos sexuais e reprodutivos em escolas (UNESCO, 2013).

2.1.4.2. Dos Direitos Humanos nas Escolas

Após a Segunda Guerra Mundial nasce a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela ONU em 1948, que propôs esboçar os direitos básicos e universais “visando o ideal comum a ser atendido por todos os povos e nações” (NAÇÕES UNIDAS, 2009, p. 4). A declaração pontuou direitos e liberdade para todos os seres humanos, independentemente de raça/etnia, sexo, nacionalidade ou qualquer outra condição. Apesar da proposta inicial da universalidade de direitos, há de se admitir que coexistem diferentes particularidades entre os povos e nações e que devem ser levadas em consideração para se adotar tais pressupostos na prática. De acordo com Santos (1997), é imperioso adotar uma abordagem de Direitos Humanos Multicultural, onde se observem, além de aspectos culturais diversificados, os princípios de igualdade e da diferença frente a questões que referendam hierarquia entre identidades, como a orientação sexual, identidade de gênero e sexualidades. Os princípios não se sobrepõem e, por esse motivo, “nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais” (SANTOS, 1997, p. 22).

No Brasil, pela abordagem multicultural dos direitos humanos, é imperioso compreender que apesar da universalidade representar bases legais para a construção da cidadania, deve-se combater as desigualdades e as opressões lutando

por diminuir o poder opressor, restaurando-se, assim, a humanidade e a dignidade, como proposto por Freire (2019). Sendo assim, se faz necessário, adotar ações equitativas para minimizar desigualdades nas relações sociais de toda espécie, visando promover uma emancipação solidária (AYRES; PAIVA; BUCHALLA, 2012).

Ainda na perspectiva de Ayres, Paiva e Buchalla (2012), o surgimento dos direitos humanos vem historicamente amparado por grandes lutas sociais e políticas em vários contextos, como o advento da epidemia de HIV/Aids, que estimulou a inter-relação entre vulnerabilidade, direitos humanos e prevenção. O conceito de vulnerabilidade vem ao encontro de mútuas interações e também dialoga com a abordagem multicultural ilustrada por Santos (1997), retirando um peso injusto dos ombros de um comportamento individual de risco, que culpabiliza a pessoa frente à dicotomia saúde-doença. Assim sendo, acaba por ampliar olhares em relação a questões sociais, políticas, coletivas e situacionais que possam teorizar sobre o que vem a ser considerado mais ou menos vulnerável à exposição de determinados agravos (AYRES; PAIVA; FRANÇA JUNIOR, 2012). Mostra-se pertinente apreender que jovens provenientes de escola pública, situada em região periférica, de famílias de baixa renda e que se reconhecem como LGBT, ou seja, contrariam padrões hegemônicos cisheteronormativos de pertencimento, vivem em contextos de situações potenciais de maior vulnerabilidade perante violências, preconceitos e discriminações.

Assim, proposta de Mann, Tarantola e Netter (1992) caracteriza as diferentes dimensões da vulnerabilidade em individual, social e programática. A individual permeia “o quê” de conhecimento e informação o indivíduo adota; a dimensão social se baseia nas relações econômicas, marcadores de gênero, relações étnico/raciais e religiosas da pessoa e a programática, representando a acessibilidade ou não aos serviços de saúde, escola, cultura, lazer, vertentes que ancoram e fortalecem a aproximação de direitos humanos ao conceito de vulnerabilidades. Tal classificação destaca ainda que os determinantes sociais de saúde (DSS) acabam por direcionar a abordagem de saúde baseada em direitos em vários contextos, inclusive no escolar.

Apesar de teoricamente a escola ser um espaço destinado à formação democrática, crítica e cidadã do indivíduo, dialogar e promover práticas equitativas que potencializem os direitos humanos ainda é grande tentativa. Isso se constata em vista dos equívocos de normas sociais vigentes na atualidade, advindas de questões de cunho moral, religioso ou do destaque a uma política baseada em “fobias” e

preconceitos (DESLANDES, 2015), como a homofobia, transfobia, lesbofobia, o racismo e a misoginia, e que acabam por potencializar um mapa de violência de natureza diversificada em cenário escolar. Sabe-se que as violências têm raízes em ações fundamentadas por vários fatores: biológicos, pessoais, culturais, sociais, econômicos e políticos (BRASIL, 2012). Nesse contexto, violência promove a violação de direitos, podendo impulsionar o crescimento da vulnerabilidade social e individual e a morbimortalidade, tendo como exemplo o *ranking* de homicídios motivados pela transfobia, em que o Brasil se destaca com o 1º lugar, seguido do México (PAIVA; SILVA, 2015).

Portanto, apesar da inclusão de temáticas de direitos humanos com o intuito de amparar escolas promotoras de igualdade a partir de 2003, inclusive no Plano Nacional de Educação (PNE), somente em 2012 foram instituídas e estabelecidas as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (EDH) em cenário escolar, por força da resolução CNE/CP nº 1/2012, com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012 (BELECHE; SILVA, 2017). Sendo assim, para potencializar ações é necessário articular não só nas políticas, mas também ações locais, com a oferta de espaços de debate, a formação continuada e a instituição de redes de apoio em torno da comunidade escolar. Mobilizar dentro de escolas uma abordagem baseada em direitos humanos e multicultural, que fomente a minimização de vulnerabilidades individuais, sociais e programáticas com a construção de espaços de respeito às diversidades, com menos violência e mais proteção, é o esperado. Tal medida ensejaria a consolidação de um movimento contra-hegemônico, minimizando as opressões (FREIRE, 2019) e favorecendo o respeito aos direitos das minorias sexuais e de gênero em espaço educacional.

2.1.4.3. Da Promoção da Saúde nas Escolas

Compreender a promoção da saúde como transformadora de espaços de exclusão em “ambientes saudáveis” nas escolas tem sido também desafio. De acordo com Sícole e Nascimento (2003), na década de 1980, o conceito de Promoção da Saúde foi incluído oficialmente pela Organização Mundial de Saúde (OMS). O conceito foi evoluindo e se ampliando até, em 2006, se tornar uma Política Nacional de Promoção da Saúde, que visa “promover a qualidade de vida e reduzir

vulnerabilidade e riscos à saúde relacionados aos seus determinantes e condicionantes modos de viver” (BRASIL, 2006, p. 17).

A Promoção da Saúde é considerada por Lefevre e Lefevre (2004) como uma visão positiva de se conceber saúde, pois “ser saudável” não é mera ausência de doença. A partir da Carta de Ottawa, de 1986, a saúde começou a ser vista como qualidade e recurso para a vida e não como objetivo de viver. Dessa maneira, a concepção de promoção da saúde surgiu em contraposição ao contexto da vigilância sanitária na percepção da medicalização no setor (SÍCOLE; NASCIMENTO, 2003). O termo foi concebido primeiramente por Henry Sigerist em 1945, no contexto de prevenção às doenças. No entanto, a evolução dos modelos de promoção da saúde estimulou um pensar atual que se tornou inviável compreendê-la sem se ter em mente determinantes sociais e vulnerabilidades individual, social e programática (AYRES; PAIVA; FRANÇA JUNIOR, 2012). Nesse sentido, as políticas públicas “saudáveis” devem ser realizadas por diversas ações, visando à distribuição mais equitativa de renda, das políticas sociais e da saúde.

Outra reflexão pertinente é pensar promoção da saúde na educação, visto que “saúde escolar” vem sendo concebida no Brasil desde 1989. Articular saúde e educação, levando em consideração questões que referendem o meio ambiente, estilo de vida e de maneira intersetorial, foi um modelo adotado primeiramente no Canadá em 1980 e depois ampliado para vários países, inclusive para o Brasil (AYRES; PAIVA; FRANÇA JUNIOR, 2012). O Brasil participou desde a criação da rede latino-americana de escolas promotoras da saúde em 1995, no Chile, e nas reuniões subsequentes em cidades da América Latina (BRASIL, 2006). Ainda no contexto da “saúde escolar” como movimento de destaque no Brasil, temos o Programa Saúde na Escola (PSE), lançado em 2007, que incorporou o SPE, implementado em 2004 devido aos altos índices de HIV/Aids e gravidez entre adolescentes. O SPE responde também, de maneira pertinente, ao relatório proposto na 1ª Conferência Internacional do Cairo em 1994, que propôs interlocuções sobre direitos e saúde sexual e reprodutiva em vários países no cenário de suas políticas (NAÇÕES UNIDAS, 1994). Já o PSE prevê “[...] o fortalecimento de ações na perspectiva do desenvolvimento integral e proporcionar à comunidade escolar a participação em programas e projetos que articulem saúde e educação, para o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens brasileiros.” (BRASIL, 2011, p. 6). Assim sendo,

existe amparo legal para que se proponham ações em contextos escolares, estimulando escolas promotoras de saúde a preparar cidadãos capazes de terem o controle de suas vidas (ROCHA; MARCELO; PEREIRA, 2002).

De acordo com o modelo atual, a promoção da saúde, não é um processo pontual e centrado apenas no indivíduo, como se imaginava tempos atrás. Ela dialoga com vários objetivos e setores que preconizam responsabilidade coletiva pelo bem-estar individual e social, fomentada por princípios que a regem, a exemplo da concepção Integral da Saúde (Holística), Intersetorialidade, Empoderamento (Empowerment), Multi-estratégicas e Sustentabilidade (SÍCOLE; NASCIMENTO, 2003).

Outra vertente importante quando se pensa promoção da saúde é olhar globalmente políticas e marcos nacionais e/ou internacionais que possam ampliar a capilaridade e a qualificação de ações direcionadas a promover saúde e qualidade de vida. Nesse sentido, em 2015 a Assembleia Geral da ONU adotou como agenda 2030 a Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (EDS), com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que têm como propósito proporcionar vida sustentável, próspera, pacífica e equitativa, promovendo cidadania para todos. Esse programa pode ser resumido pela Meta 4.7 dos ODS, garantindo para todos os alunos conhecimentos e habilidades para promover o desenvolvimento sustentável, como direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de cultura de paz, dentre outros (UNITED NATION, 2015 apud UNESCO, 2017a).

Partindo de tais propósitos, os ODS transversalizam com propostas de ações de promoção da saúde e respeito à diversidade em espaço escolar. Os principais ODS que interseccionam com o projeto cenário de pesquisa são os ODS 3 (saúde e bem-estar), ODS 4 (educação de qualidade), ODS 5 (igualdade de gênero), ODS 10 (redução das desigualdades) e ODS 16 (paz, justiça e instituições fortes). Em cenários escolares todos eles são relevantes quando se propõe democratizar educação em sexualidade, direitos humanos e promoção da saúde na perspectiva construcionista e da participação social.

Tais referências permitem compreender que as histórias de vida no recorte proposto vêm permitir o surgimento de significados que refletem o ambiente da escola em que os jovens LGBT estão inseridos como protagonistas. A partir delas é possível também identificar possibilidades de avanços, barreiras e desafios quando se propõe

incluir educação em sexualidade, direitos humanos e promoção da saúde para juventudes em âmbito escolar.

Assim, compreender as narrativas a partir das singularidades de vidas ainda tão esvaziadas de cidadania e de direito a voz torna-se dever, não só do estado e dos setores acadêmicos que produzem conhecimento, mas de todos aqueles que se aproximam de uma forma ou de outra de tais vidas comumente silenciadas.

3. OBJETIVOS

GERAL

- Compreender as histórias de vida e das experiências afetivossexuais de jovens LGBT que participam de projetos de educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos em escola do DF.

ESPECÍFICOS

- Registrar as experiências e vivências afetivossexuais e os fatores que favorecem e dificultam a promoção da saúde;
- Caracterizar os cenários, atores e ações de educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos desenvolvidas na escola em que os jovens LGBT estão atualmente inseridos;
- Identificar interfaces entre o projeto cenário de pesquisa e a promoção da saúde em contexto escolar.

4. METODOLOGIA

4.1. SOBRE ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS

A escolha metodológica adotada neste estudo foi a metodologia qualitativa, que permite a construção dos sentidos dados às práticas e experiências das vivências, sob o entendimento de que a vida pode ser apreendida por meio de abordagens compreensivas da vida social, de acordo com a tradição dada ao valor heurístico da interpretação (WEBER, 1999; GEERTZ, 1989; PEIRANO, 1995). Tal metodologia se preocupa com um nível de realidade para além da quantificação e exige epistemologicamente o reconhecimento de experiências, vivências, senso comum, ação social e intencionalidade dos fenômenos sociais como parte da produção de conhecimentos (MINAYO, 2010).

O foco dos instrumentos de pesquisa desenhados no estudo foi o registro da escuta das narrativas dos participantes, permeadas em discursos, trajetórias, trocas de experiências e observações em campo (MINAYO, 2008). Portanto, o projeto de pesquisa se pautou no registro e entendimento das narrativas de história de vida produzidas pelos jovens interlocutores deste estudo. As entrevistas foram semiestruturadas de aprofundamento com jovens LGBT e mais pontuais com outros atores-chave. Foram abordados nos diálogos junto a eles aspectos narrativos acerca da trajetória escolar, na condição de participantes de projetos de educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos em cenários escolares.

Observações em campo e vivência nas mais diversas dimensões foram registradas por meio de diário de campo. Os enunciados e as falas exprimiram muito mais do que os escritos; o contato com as experiências narradas permitiu uma aproximação de forma dialética e interpretativa, para perceber aspectos da singularidade dos participantes, incluindo aqueles da subjetivação de seu mundo, captados na comunicação estabelecida entre a pesquisadora e os participantes, o que também constituiu uma vivência (MINAYO, 2012).

4.2. SOBRE CONTEXTOS E PESSOAS

O trabalho de campo foi desenvolvido em uma escola de Taguatinga que, ao longo de mais de uma década, vem desenvolvendo ações na área de educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos como parte de seu projeto político-pedagógico. Os participantes de pesquisa foram três jovens LGBT que integram como protagonistas juvenis o projeto da escola, sendo uma mulher trans, um homem cis gay e uma mulher cis lésbica. A história de vida é um método que permite traçar o percurso dos indivíduos, articulando memórias, olhando o passado e construindo o cotidiano do presente onde emergem, ressignificadas por seus atores, as microexperiências sociais (MACCALI et al., 2013). Também permite compreender como as pessoas pensam e como vivenciam a sua sexualidade, porque fazem ou fizeram determinados caminhos na vida. Enfim, é um método que favorece a compreensão das subjetividades da experiência social. Dessa forma, permite trazer para a ciência as dimensões dos sentidos, dos sentimentos e das mentalidades, que antes eram apenas dos domínios dos relatos literários e das crônicas (PERAZZO, 2015).

4.3. PROCESSO METODOLÓGICO

O processo metodológico abrangeu cinco momentos, desde a coleta de dados, resultados, análise de dados e aspectos éticos da pesquisa.

4.3.1. Primeiro Momento: Aspectos Éticos da Pesquisa

Com base na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, aos participantes de pesquisa foi ofertado respeito à sua dignidade e autonomia, reconhecendo-se a sua livre escolha de participar e permanecer ou não na pesquisa. Foi levada em conta a ponderação entre riscos e benefícios, tendo sido solicitado o consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos participantes da pesquisa maiores de 18 anos de idade, exceto quanto à jovem lésbica, que assinou o assentimento livre, e o seu responsável, que assinou o consentimento livre e esclarecido (TCLE) autorizando sua participação. Foram observados procedimentos de confidencialidade, privacidade e não

estigmatização dos participantes. A pesquisa observou as considerações éticas envolvendo seres humanos, em conformidade com as normativas éticas vigentes, e o projeto foi aprovado pelo CEP/FS/UnB, sob número 2.270.313, em 27 de junho de 2018.

4.3.2. Segundo Momento: Coleta de Registro e Dados Documentais

Envolveu uma etapa de registro e análise documental sobre dados do projeto de 2001 a 2019, visualização do contexto escolar e das diversas abordagens pedagógicas desenvolvidas na escola. Foram selecionados 19 documentos, como o projeto político-pedagógico atual, atas e/ou ajudas memória das intervenções na escola, relatórios de trabalho, resultado de pesquisas acadêmicas realizadas sobre o projeto da escola, imagens como fotos, certificados de premiação e honra ao mérito, reportagens sobre o projeto, registros de atividades cotidianas e de eventos, planos de ações, informativos do projeto, depoimentos e sondagens realizadas no decorrer dos anos. Além disso, foi visitado o registro das atividades de acolhimento da sala de prevenção e aconselhamento e publicações diversas sobre o projeto. O registro dos documentos visitados e analisados foi apresentado em tabela construída pela pesquisadora no capítulo de análise e discussões. Posteriormente, a seleção e o registro foram organizados e estruturados em modelo de linha do tempo para melhor caracterização temporal da realidade do projeto e do cenário escolar. Com o auxílio do software Atlas TI 8, foram destacados códigos e trechos significativos, apresentados em estrutura de *network*.

4.3.3. Terceiro Momento: Observação Participante e Entrevista com Atores-Chave

Abrangeu a observação participante do cotidiano escolar, do projeto e dos participantes da pesquisa, com o registro em diário de campo. Essa observação foi utilizada para a compreensão dos contextos, facilitando o processo de análise (HAGUETTE, 2008). Em seguida foram realizadas entrevistas semiestruturadas com atores-chave, sendo três professores, dois gestores e a mãe de um entrevistado, no caso a mãe da jovem mulher trans, para complementar a percepção das narrativas

dos jovens LGBT e auxiliar na leitura mais aprofundada dos trechos elencados pela análise documental do projeto da escola. Foram no total seis entrevistas realizadas, uma com cada participante chave. O ex-gestor da escola pesquisada, considerado um ator chave dos processos institucionais observados na escola, foi entrevistado pela pesquisadora na cidade de São Paulo, tendo em vista que não mais habita em Brasília.

4.3.4. Quarto Momento: Histórias de Vida com Jovens LGBT

Foi o registro por meio de encontros direcionados por entrevistas semiestruturadas em profundidade, que deu origem às narrativas de histórias de vida, relacionadas principalmente à trajetória escolar e às experiências afetivossexuais dos três jovens LGBT e que se assumiram como pertencentes ao grupo LGBT. A primeira jovem foi uma mulher trans que chegou à escola como cis, o segundo um jovem que se percebeu gay e a terceira uma jovem lésbica. Tendo em vista os três casos citados acima, para o exercício compreensivo das narrativas, se definiram os encontros destinados para a construção da história de vida de cada participante. Foram 29 encontros distribuídos entre os três jovens, tendo sido 12 encontros com a mulher trans, oito encontros com o homem cis gay e nove encontros com a mulher cis lésbica, levando em consideração a saturação da amostra em pesquisa qualitativa, que acontece normalmente quando os dados coletados já respondem aos objetivos da pesquisa e quando se começa a repetir o já dito (BARDIN, 2009). Na concepção de Vilanova (1994), fontes orais e escritas são distintas, no entanto relevantes em conjunto para a construção de histórias úteis. Sendo assim, além das entrevistas, os participantes de pesquisa disponibilizaram documentos pessoais, como diários, desenhos, anotações em agenda e textos por *WhatsApp*, visando aprofundamento e a melhor compreensão dos relatos das entrevistas.

A história de vida foi utilizada neste estudo para registrar e sistematizar as histórias dos três jovens LGBT participantes. Após a transcrição foi realizada a leitura flutuante das transcrições, seguida pela fase de categorização segundo Bardin (2009). Em seguida foi elaborado um roteiro de escrita, organizando-se as informações em ordem cronológica seguindo o arco tradicional das narrativas. As etapas foram: montagem de cenário, desenvolvimento de incidentes e obstáculos, crise/clímax e

resolução ou observação final. O roteiro se repetiu sempre a partir da apresentação de novos cenários que foram sendo elencados durante as narrativas, como na escola, na infância, na puberdade e no projeto, dentre outros. Essa estrutura vem ao encontro dos cinco atos do diagrama de plotagem de narrativas, composta dos atos de exposição, ação em ascensão, clímax, ação de queda e desfecho (RAY, c2019).

Após a escrita da primeira versão das histórias de vida de cada participante, a pesquisadora enviou esses textos para leitura pelos jovens personagens das narrativas, individualmente. Após serem devolvidos com considerações para ajustes, foram reenviados para uma segunda avaliação, depois de realizadas as alterações solicitadas. Todos os pseudônimos foram escolhidos em conjunto, destacando a vontade dos participantes de pesquisa. A escrita das narrativas em 1ª pessoa foi escolha da pesquisadora com o intuito de potencializar as vozes dos jovens LGBT e valorizar aspectos emocionais em profundidade. Dessa forma, nas histórias de vida “a construção e desconstrução de discursos, nas maneiras de pensar e agir, indicadas pela entrevista e produzidas em conjunto entrevistador e entrevistado, permite vivenciar momentos de invenção de si e da realidade” (NASCIMENTO; SOARES, 2016, p. 35).

4.3.5. Quinto Momento: Análise de Dados

A fase analítica do trabalho para sistematizar os resultados do estudo foi por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Esse método é um conjunto de técnicas de análise de narrativas. De acordo com as regras propostas por Bardin, após a transcrição das entrevistas e a seleção dos documentos, foi realizada a leitura flutuante balizada pelos objetivos da pesquisa. Seguidamente, os trechos significativos foram sendo destacados, levando-se em consideração a exaustividade da comunicação, representatividade, homogeneidade e exclusividade, portanto dando origem aos códigos destacados, sem a repetição em outras categorias. Em síntese, foram criados 76 códigos nomeados e 12 códigos livres, correspondendo a segmentos singulares do relato dos jovens, dos atores-chave e dos documentos que posteriormente se organizaram em 13 subcategorias e, finalmente, cinco grandes categorias centrais, que emergiram para responder aos objetivos da pesquisa e dialogar com a literatura.

Toda a codificação e análise inspirada em Bardin (2009) foi com o auxílio do *software* Atlas TI 8, que tem sido utilizado como recurso tecnológico para sistematização da análise de dados de pesquisas qualitativas (SILVA JÚNIOR; LEÃO, 2018). Após a codificação, as categorias e subcategorias foram representadas em figuras no formato de *networks* construídas pela pesquisadora no *software* e apresentadas dialogando com a literatura por meio de convergências, divergências e singularidades, respondendo paulatinamente aos objetivos da pesquisa.

5. RESULTADOS:

5.1. CONTANDO NOSSAS HISTÓRIAS

O subcapítulo “Contando nossas Histórias” objetiva ilustrar as três histórias de vida que respondem ao objetivo geral da pesquisa no que concerne à compreensão dessas trajetórias de jovens LGBT inseridos em projetos de educação em sexualidade, direitos humanos e promoção da saúde. Primeiramente, foi importante apreender que história de vida, segundo Spindola e Santos (2003), é uma modalidade de metodologia qualitativa onde os participantes de pesquisa são os atores mais importantes, os relatos representam o significado que eles atribuem às coisas e à vida, e tem como regras básicas para a sua construção entrevistas de profundidade, sendo relevante o vínculo entre pesquisador e sujeito (HAGUETTE, 2008).

Tendo em vista a minha inserção no projeto no qual os jovens participantes de pesquisa atuam, a formação de vínculos foi processo conquistado naturalmente na condução aprofundada das entrevistas durante os encontros, propondo relações de cunho etnográfico entre pesquisador e participantes de pesquisa, segundo Peirano (1995). Para minimizar aspectos relacionados ao viés de pesquisa, a metodologia seguiu um *script* baseado nas abordagens qualitativas de Peirano (1995), Minayo (2008), Bardin (2009), Haguette (2008) e Spindola e Santos (2003), detalhando o formato da coleta, análise e, finalmente, sistematização dos resultados em categorias e subcategorias, através das *networks*.

Já as narrativas seguiram o roteiro da escrita do arco tradicional das narrativas ou plotagem de narrativas (RAY, c2019). A escolha da escrita em primeira pessoa, apesar de valorizar o olhar etnográfico e “afetado” do pesquisador, veio com o intuito de destacar principalmente os significados e os sentidos atribuídos dos jovens frente às suas trajetórias de vida, fortalecendo de maneira singular o marco teórico principal que fundamentou este trabalho (WEBER, 1999; GEERTZ, 1989; PEIRANO, 1995).

Depois de escritos, os textos foram seguidos de um resumo de cada personagem, com base no quadro resultado da categoria identidades e diversidade. Os tópicos das narrativas foram sendo elencados em ordem cronológica, quando não, pela ordem de importância definida pelos participantes em suas entrevistas. Foram utilizadas as anotações de diário de campo e impressões sobre alguns documentos

disponibilizados pelos participantes, objetivando imprimir sentidos e sensações na tradução das histórias.

Todas as histórias, como já relatado na metodologia, foram revisadas pelos jovens, individualmente, por duas vezes. Uma primeira leitura para revisão e ajustes e outra após os ajustes, para ciência e concordância das alterações realizadas. Portanto, as histórias de vida foram resultantes de uma grande colcha costurada por várias mãos, após aproximação com os trechos transcritos, as percepções e interpretações etnográficas da pesquisadora, a leitura de documentos disponibilizados pelos jovens participantes para complementação de seus relatos, as observações em diário de campo, a revisão dos textos pelos participantes de pesquisa e a construção da escrita pelo arco tradicional das narrativas. Tudo com o intuito de representar o mais próximo possível as realidades, impressões e significados particulares dos personagens principais de cada história.

Foram três histórias sistematizadas: O Menino que Conversava com as Árvores, de Luca (homem cis gay); Sou Voz e Falo o que Nunca Tive Oportunidade de Falar!, de Adeline (mulher cis lésbica); e Corri para Fugir do Frio, Andei para Fugir da Vida, Fui Embora para Fugir de Mim!, de Joyce (mulher trans).

Além das histórias narradas neste subcapítulo, alguns links foram inseridos abaixo e vêm como outra devolutiva das narrativas em formato de vídeo. Os vídeos foram construídos com inspiração no Storytelling, assim denominada a arte de contação de histórias, que tem sido utilizada atualmente segundo Figueiredo (2014). Os três links são:

- 1) Sou Voz e Falo o que Nunca Tive Oportunidade de Falar! Adeline, mulher cis lésbica - https://youtu.be/1iW06QvEy_A;
- 2) Corri para Fugir do Frio, Andei para Fugir da Vida, Fui Embora para Fugir de Mim! Joyce, mulher trans - <https://youtu.be/EILOsAqmLqk>;
- 3) O Menino que Conversava com as Árvores - Luca, homem cis gay - https://youtu.be/HvA_hG1_8Lc.

5.1.1. O Menino que Conversava com as Árvores! (Luca, Homem Cis Gay)²

Por que LUCA?

Pseudônimo sugerido pela pesquisadora e aceito pelo jovem por identificação com o significado do nome, que é ser iluminado, brilhante.

Quem sou?

Sou Luca, 20 anos³, homem cis gay, nasci em 8 de outubro de 1998, de família carente, sofri muito *bullying* na escola por ser gordo, gay e pobre. Desde criança que a minha erótica é questionada segundo normatizações pertinentes ao gênero. Na adolescência comecei a admirar meninos, mas por muito tempo neguei a minha orientação sexual por medo do preconceito. Atualmente assumi a minha sexualidade, sinto-me empoderado e coordeno o projeto na área de promoção da saúde e direitos humanos para jovens na escola que me acolheu.

Bem lá na infância...

Desde a infância, vivendo em um ambiente desprovido de luxo e regalias, impulsionado ao trabalho desde pequeno, vendendo pipoca e água para ajudar na subsistência da família, sendo o terceiro filho de um total de três irmãs e um irmão. Ter um pai ausente, uma mãe acolhedora, mas ao mesmo tempo conivente com algumas atitudes inconsequentes de meu pai, preenchem algumas lacunas de que me lembro dessa fase. Para dizer a verdade, muita coisa fiz questão de esquecer ou quis realmente invisibilizar sobre essa época, talvez para evitar maiores sofrimentos. Na infância meu ciclo de convivência era quase totalmente a família e poucos vizinhos que frequentavam a minha casa. Eu e meu irmão éramos até próximos, sempre fui muito apegado às minhas irmãs, mas com o tempo isso foi mudando também, principalmente com o meu irmão.

Desde muito novo sempre apreciei a natureza, sempre gostei de brincar de bonecas, usar maquiagem da minha irmã e roupas de minha mãe. O que eu não me via mesmo era brincando de futebol com os meninos. Sempre apreciei mais o universo

² Texto elaborado pela pesquisadora a partir das narrativas feitas pelo homem gay.

³ Idade do homem gay no momento da entrevista.

feminino! Esse universo delicado me fazia viajar, me fazia sorrir, mas as pessoas próximas, começando pela minha família, incomodavam-se com os meus trejeitos afeminados e viviam a reclamar sobre minhas preferências de amizade e brincadeiras! Não me lembro de quantas vezes escutei insultos como: “viadinho!”, “isso é coisa de mulher”, “vira homem”... Apanhava dos meus pais e sofria, sem entender e sem saber o que fazer para não receber esse rótulo e esses castigos. Chorava muito, pois eu não queria ser “viadinho”, então as lágrimas desde cedo visitaram a minha rotina, como um apelo de dor e resultado do fato de que ninguém me entendia, ninguém me aceitava e nem respeitava o que emanava naturalmente do meu ser.

Como contei, além da família, alguns colegas vizinhos frequentavam a minha casa. Quando eu tinha de uns 7 para 8 anos, um colega do meu irmão que sempre ia lá em casa começou a me abusar; eu não entendia direito tudo aquilo, mas tinha medo de contar para os meus pais. Era coagido a não falar. Ele tirava a minha calça, forçava e colocava o pênis dele na minha boca e ameaçava me bater se eu contasse para os meus pais. Uma vez, ele estava me “acochando” em uma banheira lá de casa; o meu pai viu, o colocou para correr, deu-me uma surra com cipó e murros bem dolorosos nas costas, fiquei todo marcado. Meu pai não me escutou. Saí como o culpado nessa história! A partir de então, a relação com o meu pai só foi piorando.

Aprendi já na infância as primeiras linhas da solidão. Passei a ter medo de fazer as coisas que amava, ou, se fazia, fazia escondido. Logo a negação de ser quem eu era me bateu à porta desde muito cedo. Mas tudo ainda era um mundo pequeno, dentro de casa, suportado e vivenciado ali, naquele ciclo, naquele meio preconceituoso, mas ao mesmo tempo velado. Afinal, eram papai, mamãe e irmãos. E toda família tem os seus conflitos, né?!

Quando cheguei à escola!

Primeiros ensaios e passos na escola foram de alegria, gostava de ir à escola. Lembro-me quando íamos à biblioteca escolher um livro, o meu era da Barbie. Ficava junto às meninas. Identificava-me e sentia-me mais confortável com elas. Cheguei até a ensaiar uma apresentação de coral na escola, mas para a minha decepção os meus pais não foram assistir e, junto com isso, o mundo doce logo se transformou em fel.

Com o tempo os meninos foram percebendo que eu ficava só com as meninas e começaram a fazer chacota. Eu era gordo, pobre e gay. Uma vez, reconheceram-me no semáforo de trânsito, vendendo pipoca e água, e não perdoaram. Assim, fui

fechando-me cada vez mais, mergulhei em meu casulo e na escola passei a me comportar como um hétero para tentar minimizar o *bullying* que sofria, mas parecia que tudo era em vão e comecei a odiar e a detestar cada vez mais aquele ambiente. A escola se tornou um espaço de tortura para mim. Agora já sentia olhares de julgamento e preconceito até das meninas. Comecei a faltar às aulas ou ia até à porta da escola e voltava para casa dizendo para a minha mãe que tinham liberado os alunos mais cedo.

Além do mais, reprovei na terceira série, tinha pesadelos à noite. Quando chegava à escola, nessa época, eu fazia xixi nas calças e toda a sala de aula caçoava de mim. Pedia socorro para a professora, mas parece que ela não compreendia o meu apelo. Até os professores se calavam frente às agressões que eu sofria. Tinha um grupinho na escola que se juntava para me bater. Eu contava para os professores, no entanto, eles diziam que eu estava mentindo. Com isso a solidão no espaço escolar se tornou a minha maior companheira. E a melhor época da escola eram as férias!

Para continuar vivendo um pouco a minha verdade, quando os meus pais não estavam em casa, eu brincava de boneca, colocava toalha na cabeça para me sentir feminina e escondia tudo quando eles chegavam, pois eu sofria muito, apanhava, ficava de castigo e escutava coisas que me magoavam. Agora era preconceito ao quadrado, em casa e na escola. O que fazer? Desenhava para passar o tempo, sonhava com príncipes mesmo acordado, gostava da festa junina da escola e sonhava em dançar, sempre gostei de dançar, mas ninguém queria dançar comigo. Foi então, que de repente, uma luz surgiu em minha vida: o CIRCO!

O Circo chegou...

Conheci o circo aos 12 anos de idade. Comparando esse ambiente com a escola, eu preferia a magia inicial desse lugar. Digo inicial, pois, com idas e vindas, conheci também o lado obscuro e feio desse suposto espetáculo. O primeiro circo que me chamou a atenção se instalou perto de minha casa e, com os olhos brilhando de alegria, fui até lá pedir um convite, quando, na verdade, acabei arrumando um emprego de vendedor de pipoca. Ali dentro comecei a me enxergar de uma forma até interessante, pois foi o local onde tive meus dois primeiros colegas que inclusive me ajudaram naquela época a me manter por um tempo na escola. Foi o local onde começaram a confiar mais em mim e a valorizar o meu trabalho. Além disso, ganhava

um pouquinho de dinheiro para comprar coisas que eu sonhava e que não tinha condições de adquirir e muito menos ganhar dos meus pais.

O tempo passou e o circo precisou mudar de praça. Não sei descrever o meu sofrimento naquele momento, queria continuar acompanhando o circo. Reprovei de ano. O meu cachorro morreu no dia em que o circo e os amigos foram embora. Minha mãe não deixou que eu fosse com eles. No entanto, o circo estava escrito em minha trajetória de vida, pois um tempo depois outro circo chegou e, para a minha felicidade, fui todo animado pedir para trabalhar. A dona do circo gostava e confiava muito em mim, ela me confiava dinheiro, eu comprava as coisas para ela e ela me tratava como filho. Inclusive no dia do meu aniversário fizeram uma festinha surpresa, foi a primeira festa surpresa da minha vida! Mas tudo que é bom dura pouco, esse circo foi embora também e eu não pude ir com eles.

Os anos foram se passando e toda vez que um circo chegava e se instalava lá perto de casa eu conseguia trabalhar, até esquecia um pouco do sofrimento que passava na escola e na família. Em uma das oportunidades passaram a confiar tanto no meu trabalho e dedicação, que cheguei a ajudar na iluminação dos espetáculos e, de vendedor de pipoca e algodão doce, tive a oportunidade de vivenciar dias de glória como palhacinho na ausência de alguns artistas. Nesse momento, comecei a ajudar um pouco em casa com dinheiro e minha mãe começou a perceber que não era tão ruim assim o meu envolvimento com o circo. Quando esse circo foi para o centro de Brasília, me convidaram para ir com eles. Foi quando chorei muito e pedi para minha mãe que gostaria de ir, foi difícil ela aceitar, mas como ela começou a ver retorno de algum dinheiro, deixou que eu seguisse com eles. A dona do circo e o dono gostavam muito de mim. Eu tinha um lugar especial para dormir “no cavalinho”, uma cama arrumada em um caminhão, e por trabalhar direitinho cheguei a ficar um tempo na bilheteria do circo. Foi a época em que ganhei mais dinheiro, o que ajudava muito em casa. Comprei, de presente, celular para todos lá de casa. No dia das mães comprei vários presentes para a minha mãe, tive que pegar carona para conseguir levar os presentes. Estava tudo indo muito bem até quando me roubaram um dinheiro, um perfume e outras coisinhas que comecei a comprar com o que ganhava. Para ter um pouco mais, eu procurava fazer alguns extras, lavava tapetes, dava banho nos cachorros, carregava peso, não tinha preguiça. Mas com o tempo algumas pessoas do circo começaram a me agredir com palavras, fofocas, assédio moral e sexual. Já me percebia gay e as pessoas à minha volta também. A inveja de alguns integrantes

começou a me incomodar, muitos não aceitavam a oportunidade que me era dada, pois eu não era da família do circo. O preconceito agora era elevado ao cubo: família, escola e no circo, era um tormento que me doía à alma.

Tive muitas idas e vindas ao mundo mágico do picadeiro, tentei por um tempo conciliar escola e circo, mas o meu envolvimento no circo era sempre maior, pois a escola se tornava grande pesadelo, e quando viajava com o circo ficava sem estudar. Apesar das dificuldades ali, aprendi muita coisa, fiz grandes amizades e foi o primeiro lugar que me senti valorizado. Preconceito por me perceber gay?! Tinha também, mas não chegava aos pés daquilo que os espaços escolar e familiar me faziam sentir...
SOLIDÃO!

Por que eu conversava com as árvores?

A escola foi se tornando uma bolha, espaço sufocante de olhares reprovativos e de exclusão. Não sentia acolhimento, abraços, sorrisos, convivência sadia e amigável... Eu experienciava, ali, o contrário, a distância, a frieza, o julgamento, parecia que eu era um doente, diferente de tudo e de todos. Eu na verdade não queria estar ali, por isso várias vezes fugi e me agasalhei no circo, ia e voltava, pois no circo conseguia um pouco de alívio e afeto.

Em um dos retornos à escola, a solidão bateu tão forte que minhas companheiras eram as árvores do jardim. No horário do intervalo, não tinha com quem conversar, pois todos se afastaram de mim. Passei a ter medo de me aproximar das pessoas e, assim, um dia me aproximei das árvores e percebi que elas não caçoavam de mim; abracei cada uma delas, girei, olhei, conversei... Senti-me parte daquela vida. No entanto, olhando de lado, registrei vários dedos apontados para mim. ___ “Ele é louco!” Eram aqueles que deveriam me abraçar no lugar das árvores, mas zombavam da minha amizade com elas. Eu só queria me afastar um pouco da solidão, sentir acolhimento, diminuir minha carência afetiva. Já não bastava ser taxado de pobre, gordo e gay. Passei a ser visto também como louco! Não aguentei, pedi para a minha mãe que não queria mais ir para escola. Ali não dava mais!

Foi assim que alcei voos para uma nova escola. Já era o ensino fundamental. Eu crescia rápido demais e a percepção de dor por me sentir gay marcava minha caminhada de exclusão evidente. Cheguei à outra escola e me adaptei um pouco melhor. Foi ali, também, onde conheci a minha primeira paixão platônica, meu

professor de artes, que também era gay. Eu sofria *bullying* até de alguns professores, mas tinham aqueles que me defendiam. No entanto, a minha empatia com a escola durou pouco tempo.

No meio do ano, um menino que fazia parte de uma gang que comercializava drogas jogou um livro na minha cabeça e eu, no ímpeto de me defender, falei palavras para esse menino. Para quê? Ele ameaçou de me matar e no outro dia levou uma arma para a escola. Amigos me defenderam?! Ninguém, todo mundo atiçava o plano macabro e faziam terror assim: __ “você vai morrer, ele vai te matar!”. Aquelas vozes me apavoraram, chorei copiosamente. Nenhum professor, nenhum super-herói e nem a minha mãe conseguiram fazer com que eu ficasse naquela escola. Desisti de estudar e voltei para o circo. Foi o MEDO dessa vez que me afastou da escola!

Encontros, desencontros, identidade e diversidade ...

Em um cenário de medos, repressões e dores, chegou a minha adolescência. Não foi nada fácil admitir que eu sentia atração por meninos, não tinha com quem dividir toda essa verdade que pautava e emanava de minha essência e sexualidade, eu não queria aceitar amar diferente. Portanto, admirava os meninos de longe e realizava o sonho de ficar com eles em meus momentos de sono! Sonhar me manteve no anonimato por um tempo.

Eu sentia muita vergonha do meu corpo. O sobrepeso me categorizava mais uma vez na condição de ser sempre o zoadado da vez. Tinha receio de me olhar no espelho, não gostava do que via. Uma época fui à praia e tomei banho de camisa, pois não queria mostrar aos outros o monstro grande e feio que eu era. Eu não admitia sentir prazer, sentia culpa e enquanto meninos da minha idade experimentavam a volúpia da masturbação eu sentia nojo, não me permitia. Exceto uma vez que me masturbei e quando terminei me senti tão mal que tomei um banho de mais ou menos uma hora tentando me desfazer da condição suja que teorizava em minha mente.

Apaixonar-se?! Sim é algo presente na vida de um jovem adolescente, e na minha não foi diferente, apesar do medo de gostar. Coleciono paixões arrebatadoras que me fizeram acelerar o coração a ponto de o sentir sair do peito e a tremer as pernas movidas pela paixão. A primeira tremedeira que passei estava ao lado de minha mãe. Queria voltar a estudar e escolhi voltar para uma escola perto de casa

que tinha Educação de Jovens e Adultos (EJA). Minha mãe queria que eu estudasse durante o dia e me acompanhou até essa escola para tentarmos a matrícula, pois, um tempo depois que saí da escola em que fui ameaçado de morte, tentei acelerar os meus estudos nessa escola.

Chegando lá, meus olhos cruzaram outros olhos que de tão azuis me fizeram sonhar, mal conseguia andar e o coração acelerou como se eu estivesse correndo uma maratona. Realmente foi fulminante, aquele menino lindo mexeu comigo e eu não conseguia mais ser o mesmo de antes. Quando percebi que ele se matricularia à noite, não pensei duas vezes, fiz minha mãe mudar de ideia e também me matriculei no mesmo turno. Contava dias, horas e segundos para o recomeço das aulas, sentia saudade de olhar para ele e não entendia direito o porquê. O tempo foi passando e enfim chegou o grande dia, coloquei a minha melhor roupa, o meu melhor perfume e fui para escola. Cheguei cedo, na verdade fui um dos primeiros a chegar, estava ansioso por cruzar novamente com aquele olhar. Não demorou muito, entrei na escola e quando eu estava na frente de um mural olhando o horário alguém me tocou pelas costas. Olhei, era ele, fiquei tão nervoso que nem conseguia falar direito. Ele me pediu se eu podia ajudá-lo a encontrar a sala, ele estava meio perdido, não conhecia a escola e nem como funcionava. Tentei ajudar no que pude, mas a emoção foi tão grande que não consegui ler o nome dele no papel, fiquei cego. Ele se transformou na motivação maior para eu voltar a frequentar a escola. Todos os dias eu ia feliz para a escola só para ter a boa noite dele e cruzar com aquele olhar que me fazia tremer. O tempo foi passando e eu pensava nele 24 horas por dia. Conhecia uma menina da sala dele e pedi a ela que descobrisse o seu nome para que eu pudesse também admirá-lo pelas redes sociais. Ela chegou até ele, pediu o nome e contou quem havia pedido e que eu gostava dele. Fiquei com muita vergonha e não fui à escola por uma semana. Mas fui voltando novamente e o sentimento só crescendo em mim. Ele não deixou de falar comigo, mas essa colega foi se aproximando muito dele e mesmo casada eles ficaram juntos. Foi aí que experimentei também o gosto de uma traição. Fiquei muito decepcionado com ela, mas o meu coração por muito tempo ainda ficou pulsando por ele. Uma época ele se aproximou de mim um pouco mais e explicou que não queria perder a minha amizade, mas que não conseguia me ver mais do que isso. Fez-me um convite para que eu entrasse no grupo dele para venda de cosméticos. Eu não pensei duas vezes, aceitei só para ficar próximo a ele, respirando o mesmo ar, vivendo algumas experiências juntos. Mas o tempo passou, quase reprovei de ano,

pois a motivação da escola era ele e eu matava aula para participar das reuniões no grupo que ele coordenava. Mas a esperança de ter ele como eu gostaria foi acabando e tive que recolher esse sentimento aos poucos, não tinha espaço para dar certo. Foi aí que conheci a bebida, ela começou a fazer parte da minha vida, precisava aliviar e retirar esse sentimento do peito.

O que encontrei na nova escola...

O tempo foi passando e mesmo bebendo a vida foi se apresentando, o meu silêncio foi retratando desejos contidos, mas fui buscando novos caminhos. Uma escola agora se transformava em palco de singela esperança. De portas mais abertas, foi lá que cheguei em 2013 e descobri o prazer da dança, do projeto e de um ciclo de amizade fortalecedor. Foi também o espaço em que, em 2016, deparei-me com a minha primeira paixão que acabei de relatar.

Nos corredores dessa escola eu não percebia apenas olhares que julgavam, mas alguns olhares e sorrisos que acolhiam. De vez em quando um arranhão, mas também o calor de alguns abraços começou a se apresentar como nova oportunidade. O menino de olhos azuis foi se desfazendo como areia escorrendo entre os dedos e a bebida juntando os cacos que sobraram dessa desilusão. Contudo, naquela escola existia muito mais que um menino de olhos azuis e fui descobrindo aos poucos as portas novas e atraentes que foram se abrindo para mim.

Foi ali o primeiro ciclo de amizade conquistada em ambiente escolar. Um grande presente para um menino que chegou a conversar com árvores devido à tamanha solidão e preconceito vivenciado na trajetória das outras escolas.

Nunca me esqueço do dia em que uma colega da escola me levou para assistir uma aula da oficina de dança do ventre em 2013, os meus olhos brilharam, o meu corpo pulsava e me envolvi naquela magia de imediato. Sempre amei dançar, mas a dança do ventre passou a representar muito mais do que isso e se encaixava perfeitamente no meu sentir, no meu querer. Perguntei ao final da aula para a professora se eu poderia fazer a aula da semana subsequente e ela respondeu prontamente que sim... Senti-me muito feliz e acolhido. Quando fiz a aula percebi que havia descoberto um tesouro e a partir dali uma relação de amor foi se estabelecendo.

Essa mesma amiga me levou até o projeto de promoção da saúde, sexualidade e direitos humanos da escola. Eu ajudava de vez em quando na sala de prevenção e

acolhimento e comecei a participar do curso de formação de jovens protagonista. Não conseguia ir a todos, mas quando ia me sentia parte daquilo tudo. De início, mal olhava para as pessoas, achava bonito os jovens falando, tomando a frente das ações do projeto, mas eu tinha medo, vergonha, devido a tantos não e alfinetadas recebidos em minha caminhada. Com o tempo fui observando, admirando e ajudando na realização de pequenas atividades. Ali passei a ser mais valorizado e me sentia feliz com isso, pois ali eu era alguma coisa, tinha algum valor.

Ainda bem que na escola eu descobria e vivia coisas positivas, pois em casa não ia nada bem. Em 28 de fevereiro de 2016 uma das minhas irmãs contou para os meus pais que eu era gay. O meu chão desmoronou, minha mãe quis me agredir e saí de casa. Fui morar com uma tia de coração em uma chácara e bebia desde que acordava até a noite, era o meu refúgio, o meu alívio, a minha rotina. Fiquei nessa época sem ir ao projeto, sem ir à escola, e isso me trouxe grande sofrimento. Com o tempo minha mãe percebeu o tanto que eu estava sofrendo, contaram para ela o tanto que eu estava bebendo, chegava a cair pelas ruas, e então ela me chamou de volta para casa. Foi quando comecei a trabalhar e voltei a estudar.

Meus sonhos, conquistas e desafios...

Em meio a novas sensações de ter que me assumir para a família, de conhecer outra realidade de escola e de descobrir que alguns sonhos podiam se tornar realidade, essa nova etapa de minha vida foi se fazendo presente.

O trabalho em uma padaria, apesar de estressante, foi me despertando para um talento que até então não tinha percebido, o da culinária. A partir de 2017 a escola palco da minha primeira paixão e quadro de um acolhimento até então nunca experimentado, em nenhum outro espaço escolar, fortalecia-me. Fiquei um tempo no trabalho, mas comecei a perceber que eu precisaria me movimentar se eu quisesse um melhor lugar ao sol. Sem medo, pedi para sair e me reaproximei da escola, não mais por conta do menino de olhos azuis, mas para terminar os meus estudos e vivenciar prazeres que até então imaginava nunca poder viver!

A dança passou a ser um espaço de terapia, arte que eu tanto amo e que se tornava possibilidade palpável oferecida naquela escola. Comecei a aproveitar essa oportunidade como um momento de encontro comigo mesmo. A dança do ventre deu

vazão a muitos sentimentos que eu costumava reprimir, me fez sentir leve, poético, bonito, burilou a minha autoestima.

Assim fui me aproximando mais e mais do “projeto educando” e com isso fui percebendo que eu não era doente, que minha sexualidade não era uma opção, que minha existência é importante e que tenho valor como todo jovem da minha idade e o direito de viver a minha sexualidade, o meu sentir, o meu gostar, e de ser feliz! Mais do que isso, em contato com o projeto aprendi que prevenção é um ato de amor, dialogar sobre saúde sexual e reprodutiva precisa fazer parte da educação integral do jovem.

Nessa época de envolvimento fui vencendo barreiras. Uma delas, que me fez mais confiante, foi a de perceber que eu também seria capaz de realizar o mesmo trabalho que os meus amigos faziam. Dialogar com outros jovens, acolher, sensibilizar, educar... Comecei a sair do meu casulo e a ter voz no lugar da timidez, do silêncio e da ansiedade. Nesse mesmo contexto, minhas irmãs começaram a estudar no ambiente em que eu me tornava líder! Em meio a esse grande presente uma dor chegou: fiquei sabendo tempos depois que elas saíram da escola com vergonha de mim. Enquanto os professores e boa parte dos alunos e da comunidade escolar me respeitavam, elas se incomodavam de assumir que aquele protagonista gay era o irmão delas. Se fosse em tempos atrás, isso teria me paralisado, mas hoje aconteceu o contrário, me fortaleceu mais ainda a continuar... Acreditei tanto, que um dia me vi com um microfone na mão falando em um Seminário na UnB e, além disso, consegui terminar o meu ensino médio.

Nada que eu faça paga a realidade de hoje, agradeço constantemente a transformação pautada em meu caminho depois que me aproximei dessa escola. Mesmo com um histórico de exclusão, preconceito, sofrimento e solidão, hoje sou voz! Voz que coordena as ações de prevenção e sexualidade na escola, voz que luta por realização de um dia poder fazer uma faculdade, voz de quem fez um curso de confeitaria para qualificar meu talento na cozinha e voz que se utilizou de aprendizado e usou o preservativo na primeira noite de amor!

Não converso mais apenas com as árvores, mas com todos e todas que se aproximarem de mim... “Quero fazer sempre pelos outros o que o projeto fez por mim!” Você pode até me perguntar como vai terminar esta história e eu respondo: ela não termina, ela continua e espero que seja sempre de superação!

5.1.2. Sou Voz e Falo o que Nunca Tive Oportunidade de Falar! (Adeline, Mulher Cis Lésbica)⁴

Por que ADELINE?

Pseudônimo sugerido pela jovem, pois é o nome de um livro sobre uma mulher que sofria várias agressões, queria impor suas ideias em uma cultura machista na china e se tornou revolucionária.

Quem Sou?

Sou Adeline, tenho 17 anos⁵, nasci em 4 de janeiro de 2001 e desde criança que sofro por não me perceber em padrões rígidos de gênero. Quando comecei a sentir atração por meninas comecei a me autopunir, fazer orações e tentar me enquadrar em padrões heteronormativos impostos pela sociedade. Atualmente me libertei dessas amarras e me assumi para a família e para o mundo, tenho me fortalecido e atualmente contribuo como protagonista juvenil em ações de direitos humanos e promoção da saúde na escola que finalizei o ensino médio.

Bem lá na infância...

Durante boa parte da infância fui criada como princesa pelos meus pais, seja na maneira de me vestirem, seja na de me apresentarem para o mundo. Sou a filha do meio e tenho mais duas irmãs. A minha irmã mais velha sempre adorou maquiagem e em vários momentos me fez de boneca, me enfeitava toda. Aquilo foi me incomodando e com o tempo disse a ela que não gostava. Eu me sentia um pouco diferente das outras meninas com as quais eu convivía: enquanto elas adoravam vestidinhos, lacinhos, enfeites, eu amava de paixão uma blusa de frio dos *Beatles*, não ligava muito em ficar me arrumando e cuidando dos cabelos, me sentia bem e confortável assim. O meu pai era o que mais reclamava e desqualificava a minha forma de vestir, de me arrumar. Na verdade, ele sempre desvalorizou as minhas escolhas e a minha maneira de ser, algo que sempre me afetou muito, principalmente a minha autoestima, e passei por um bom período não acreditando que seria capaz

⁴ Texto elaborado pela pesquisadora a partir das narrativas da jovem lésbica

⁵ Idade da jovem no momento da entrevista.

de tomar as rédeas da minha própria vida. Minha mãe, apesar de ser mais amorosa, dificilmente me defendia, reforçava que eu evitasse discutir com ele, pois se tratava de pai e eu precisava respeitar.

Apesar de não gostar do universo “cor de rosa”, brincava de bonecas com uma de minhas primas. Só que a minha boneca era “aventureira”, não curtia muito o roteiro de casar, ter marido, filhos e cuidar de casa. Assim, a minha prima começou a reclamar que eu não sabia brincar de boneca, então, passamos a nos divertir mais dançando, no patinete, no skate e na bicicleta. Ficou difícil manter a nossa amizade e brincadeiras por muito tempo, pois a minha tia resolveu impedir a nossa convivência saudável. Na época, não entendi muita coisa e até a minha mãe chegou a discutir com ela por isso. Hoje imagino que fosse por conta do meu jeito diferente, que incomodava muita gente, principalmente meus pais e familiares.

Antes da escola ia me adaptando às regras impostas na família e, apesar de não me sentir confortável e não concordar com algumas coisas, eu era uma criança animada, comunicativa e feliz! O tempo foi passando e a ESCOLA chegou trazendo mais que aventuras e socialização; trouxe-me também as primeiras dores, as primeiras inquietações e as primeiras dúvidas.

E quando cheguei à escola?!

Comecei a estudar muito cedo, com três aninhos de idade, e os primeiros passos na escola foram de contentamento. As professoras, os amiguinhos, as atividades e o parquinho me alegravam a rotina. Sempre me interessei pela arte e admirava muito uma professora que tocava teclado, o que me motivou mais ainda a querer fazer aulas de música.

Tudo parecia caminhar tranquilamente, até quando comecei a perceber que o fato de ser uma menina diferente do padrão modelado pela sociedade. O incômodo, principalmente das crianças que me rodeavam, era nítido, sentia que não gostavam de mim. Quando tinham as festinhas na escola, as meninas iam todas arrumadinhas com vestidos, lacinhos e enfeites e eu, com a blusa do *Beatles*, e foi aí que começaram a me achar esquisita, surgindo comentários de que eu queria ser menino.

Observava muitos detalhes nas meninas e ficava admirando-as, como uma que usava óculos e que tinha os olhos verdes e que eu achava lindinha. Nunca me esqueci de uma menina magrinha que estudou comigo e que um dia a professora passou um

filme com uma música romântica e nós duas ficamos cantando, ao final quase nos beijamos e toda a turma começou a nos chamar de sapatão.

Assim, a escola aos poucos foi se transformando em um espaço cópia de casa, onde dispositivos de controle sobre como deveria me comportar, como deveria me sentir e vestir, ou deveria ser me podavam e impediam que eu pudesse ser a minha verdade. Então, na infância, em casa ou na escola, o rótulo de “sapatão” foi ganhando popularidade e muitas dores e medos foram emergindo de mim, já era a PUBERDADE!

As Sensações e Sentimentos na Puberdade...

Muitas mudanças, a cabeça e o coração a mil, hormônios tomando conta do todo e o corpo saltitando de novas percepções. Nenhum diálogo em casa e nem na escola sobre toda essa metamorfose que eu passava a viver. O *bullying* que sofria em ambiente escolar era pelo fato de estar acima do peso, do cabelo que não tinha enfeites e do perfil que negava padrões impostos do “rosa” para meninas e do “azul” para meninos. Eu tinha um estilo próprio, original e que fugia dessa classificação binária de gênero e que foi se intensificando e dando origem a situações constrangedoras que me fizeram sofrer. Inclusive, no meu 1º ano senti-me impulsionada a alisar o cabelo para tentar minimizar os processos de agressão que sofria.

Quando eu tinha uns 10 anos de idade os meus seios começaram a crescer. Então, o meu pai passou a usar apelidos maldosos, nomeando-os de “muriçoca”; eu ficava muito constrangida e isso abalava a minha autoestima. O processo de agressão não parou por aqui, pois na escola, em uma sala de aula, um grupo de meninos me prendeu entre uma carteira, enfiaram a mão dentro da minha blusa sem consentimento e exclamaram: “vamos ver se você é menina mesmo!” O meu coração acelerou, muitas pessoas estavam naquele lugar, mas a única voz que escutava era a deles, ninguém me ajudou a sair daquela situação, me senti humilhada, machucada e abusada. Um grito silencioso de dor emanou de minha alma, chorei escondida e nem os professores conseguiram descobrir o motivo de minhas lágrimas. Fiquei com medo de esboçar algo contra eles e sofrer outros tipos de violências.

Com 12 anos de idade os meus pais descobriram que eu acessava sites de conteúdo pornográfico com mulheres nuas. Escutei muita coisa negativa sobre

pornografia e homossexualidade, o que reforçou o medo de demonstrar vontades e qualquer coisa relacionada à sexualidade, principalmente para os meus pais.

Aos 13 anos, após alguns dias do meu aniversário, percebi que estava sangrando e fiquei assustada, imaginava que tinha me machucado, mas logo me veio à cabeça que poderia ser a primeira menstruação. Fui toda desconfiada contar para a minha mãe. Como não tinha tanto diálogo com ela sobre assuntos assim, foi difícil falar, mas consegui. Para a minha surpresa a reação dela e de meu pai foram de emoção, os dois choraram dizendo que eu estava me tornando mocinha!

Um pouco antes da minha menarca comecei a sentir uma vontade incontrolável de beijar uma menina, lembro-me que ficava bloqueando esta vontade e, comparando com a vontade que tive em beijar um menino tempos atrás, não chegava aos pés do impulso e fantasia que sentia para conhecer o beijo daquela menina. Estudei com ela desde o 3º ano, mas fomos ficar amigas só no 6º ano. Durante o 7º ano ela mudou de sala e, mesmo assim, continuei vivenciando esse amor platônico por algum tempo. Por conta disso, à noite eu rezava até a madrugada, pensando que essa vontade estava sendo impulsionada pelo demônio. Lá em casa frequentávamos algumas igrejas e dilemas morais vinculados ao pecado estavam bem presentes na minha cabeça, sendo ainda reforçados pela família.

O medo de surras, represálias e de um Deus punitivo que fui criando dentro de mim fazia com que eu negasse os meus desejos e tentasse viver como hétero, mas estava ficando cada dia mais difícil esconder o querer que emanava de meu ser. Passei até a pesquisar no *Google* se era normal o que eu sentia e tentava me distanciar de tudo e de todos que me aproximassem desse mundo, como, por exemplo, quando me afastei na escola da Bia, que se intitulava bissexual. Pensava que poderia ser processo contagioso, era melhor me proteger. Mas, como falei, a vontade de experimentar o beijo de uma menina foi ficando cada vez maior e foi pelo *Facebook* que encontrei uma menina interessante e vivenciei o meu primeiro beijo lésbico, maravilhoso e intenso. Com o tempo fui percebendo que beijar meninos não tinha o mesmo gosto, a mesma intensidade, o mesmo significado, e nem sentia as mesmas sensações de quando beijava meninas. Contudo, passei a beijar meninos e meninas e comecei a me rotular de bissexual, para tentar me enquadrar de maneira mais confortável no mundo.

Na adolescência os meninos começaram a me assediar, mas eu não levava a sério, ficava era incomodada, pois era uma abordagem agressiva e invasiva. Fiquei

com alguns meninos nessa fase, mas a atração incontrolável por meninas era bem maior. Eu continuava tentando de tudo para não gostar de meninas. A minha primeira vez foi com um menino, pois achava que transando com um menino o meu gostar se transformaria no “normal”. Ledo engano, nem se compara com a minha relação amorosa com uma menina no provador de um *shopping*; foi a primeira vez que vi uma mulher nua na minha frente e foi maravilhoso. Todo esse turbilhão de sensações criava uma confusão imensa na minha cabeça, além de culpa e vergonha, tinha momentos em que eu queria sumir.

O tempo foi passando e comecei a desenvolver certa timidez e me retraí. Em mim surgiu um processo de silenciamento, a menina comunicativa se escondeu, ficava o tempo quase todo desenhando e fui perdendo um pouco o interesse pelos estudos. Ficava me questionando quem eu era e se poderia me permitir viver essas vontades e desejos. Na prática, comecei a me permitir vivenciar inúmeras PAIXÕES, cada uma trazendo consigo uma interrogação, uma tentativa, um alívio, uma decepção, uma motivação, disparando inúmeras reflexões dentro e fora de mim.

Inúmeras paixões ou necessidade de ser?!

Nem sei por onde começar, talvez dizendo que tenho anotado em um caderno diário o nome e a quantidade de pessoas, incluindo meninas e meninos, que já pelo menos beijei. Foram marcas e afetos que tiveram importância em minha vida, foram 165 encontros vivenciados de maneira significativa, seja pela tentativa de oferecer o melhor de mim e/ou de esperar receber o melhor do outro. Alguns foram fulminantes a ponto de me tirar do eixo e do controle. Não tenho como contar todos esses encontros aqui, mas pelo menos alguns relatos dimensionam a imensa necessidade de prazer em me comunicar e descobrir coisas novas e a fixação de viver e proporcionar momentos especiais para os outros e para a minha existência.

Bem lá no início da puberdade, comecei a fazer aulas de música e conheci o Rauã. Nos tornamos amigos e confidentes, ele usava drogas, falava de pornografia e mulheres, tinha um grupinho que andava com ele e eu no meio. Gostava de andar com os meninos pela amizade. Em meio a tudo isso a primeira percepção mais forte que senti de atração por meninas veio com a Mony. Eu sonhava em beijá-la, mas ela ficou sempre no espaço dos sonhos como já relatei. Apesar de muito forte a atração e a vontade, dispositivos de controles impediam até então essa aproximação. Na

mesma época Sabrina, a menina mais bonita da escola, e Cris, que tinha namorado, me tiravam o sono. A Sabrina acabou ficando com o Rauã e a Cris se afastando de mim após uma cena de ciúme nada convencional que eu planejei para ver se ela se afastava do namorado e ficava conversando só comigo.

No entanto, a minha primeira tentativa de namoro foi com o Mano, assim que terminei o 9º ano. Era um menino legal, fiquei com ele e até tentei namorar, mas sempre uma menina atravessava a minha vida como foi o caso da Rafa, a primeira LGBT que queria ficar comigo, que tive até vontade de beijar, mas nada além de vontade me permiti. No 8º ano criei uma espécie de compulsão em querer ficar com meninos; um deles foi o Davi, o mais cobiçado da escola, menino de sorriso lindo e que se declarou para mim, combinamos de ficar juntos no outro dia na escola, mas, como ele demorou a aparecer, beijei outro menino e, quando ele ficou sabendo, ficou muito chateado e eu com a ilusão de que gostava dele. Após tal acontecimento, ele chegou a namorar outra menina e eu fiquei com outro menino, mas assim que terminou ele me pediu em namoro novamente. Foi quando eu e duas amigas fomos até a casa dele para iniciarmos o relacionamento, mas quando cheguei e olhei para ele tive nojo, não queria beijá-lo, mas ele me beijou à força. Foi horrível e ao sair dali ele logo terminou o que mal havíamos começado. Depois de bastante tempo ele acabou namorando uma amiga e eu incentivei que ficassem juntos, percebi que não conseguiria namorá-lo.

A minha loucura difícil de aceitar era beijar meninas e só consegui realizar esse sonho depois de bastante tempo com a menina do *Facebook*, do qual já relatei. O nome dela era Lô e foi maravilhoso. Comecei a me interessar também pela Beca, mas ela namorava e não me dava espaço, então fiquei com outra Lô, que conheci na aula de música, mas mesmo assim eu ficava tentando me convencer de que gostar de beijar meninas era errado e que eu tinha que mudar o meu desejo. Até um menino que encontrei em uma parada de ônibus beijei na expectativa de me apaixonar, mas para a minha surpresa foi uma menina que chegou despreziosamente em minha vida e me tirou o chão.

A minha primeira paixão arrebatadora cruzou a minha caminhada a partir de diálogos encantadores e profundos pelas redes sociais. Ficamos assim por pelo menos sete meses, depois partimos para um encontro de olhares, aguçando os sentidos com um perfume envolvente, um sorriso e aquele beijo hipnotizante que te leva para outras dimensões. Ela, Brisa, com o seu jeitinho especial me conquistou

desde o primeiro instante, vivemos momentos intensos no primeiro encontro após inúmeros desencontros. Na segunda tentativa, quando ela percebeu que também estava se envolvendo demais, ficou com receio de que a sua mãe descobrisse, assim como eu, pois naquele tempo a minha família não sabia da minha sexualidade.

Quando a Brisa fugiu de mim, o contentamento sumiu e passei a aumentar a quantidade de envolvimento afetivos com meninos e meninas e a bebida passou a fazer parte da minha rotina. Bebia muito, a ponto de ser vexame por onde passava, até para a escola cheguei a levar bebida dentro da mochila. A minha primeira vez, como já disse, foi com um menino e foi tudo planejado: queria testar mais uma vez a possibilidade de gostar de meninos. Disse aos meus pais que ia jogar bola com uma amiga e fui para a casa do Breno, que escolhi a dedo como se escolhe uma mercadoria, achava ele bonito e legal. Ele foi legal, paciente e achei que ficaria apaixonada por ele, mas me enganei mais uma vez. Ele ficou me procurando depois e eu não queria mais repetir aquela experiência.

Assim, continuei levando a vida e em uma festa cheguei a beijar outra menina e foi quando os colegas da turma viram e a escola foi se tornando um ambiente cada vez mais sufocante e preconceituoso. Os meus pais chegaram a ser chamados, pois todos começaram a espalhar que eu tinha ficado com uma menina e que eu era sapatão. Os meus pais não sabiam de nada, mas com certeza desconfiavam e para me proteger na época inventei até um namorado.

Enquanto isso eu continuava sofrendo com a ausência da Brisa. O meu coração despedaçado ainda tentou se aproximar, no entanto, de início ela dizia que estava gostando de outra pessoa e aquilo me feria; ficamos sem conversar apenas por uns quatro dias e ela voltou a falar comigo. Na fase em que voltamos, ela propôs namorarmos de verdade, não tínhamos conseguido ter um relacionamento fixo ainda. Ela prometeu sair comigo em meu aniversário e não apareceu, chorei o dia todo, lendo textos em meu quarto e chorando até no momento do bolinho surpresa que os meus pais compraram, pois estavam me achando muito triste.

Três dias após o meu aniversário combinei de sair com os amigos para o *Shopping* e, impulsionada pela paixão, convidei a Brisa. Ela aceitou e outra colega do grupo que gostava de mim ficou chateada. Após beijos e amassos próximo à escada de incêndio, ela me pediu em namoro outra vez. Não poderia ter sido melhor presente! Saí dali mais forte, inclusive foi quando tive coragem de me preparar para contar para meus pais sobre minha sexualidade. Namoramos por três meses, lembro-me que

fomos curtir o carnaval juntas e que ficamos com medo de sermos agredidas por conta do preconceito, mas foi uma experiência legal. No entanto, terminamos um tempo depois, porque ela morava muito longe e nossos assuntos já estavam muito monótonos, sempre iguais.

Na escola, eu tinha um grupo de amigos e começamos a nos encontrar à tarde. Era um grupo de meninos e foi quando conheci várias meninas, inclusive uma bem interessante, a Jane. Eu ficava com ela e uma amiga com um menino. Uma vez o menino queria me beijar também e fiquei incomodada com aquilo, não queria. Cheguei a me declarar para ela, achava a Jane bonita e legal, mas me percebi chorando pela Brisa em seus braços. A bebida que me anestesiava e vários beijos descompromissados, bons, ruins, de alívio ou doloridos, foram traduzindo a minha caminhada.

Comecei a perceber que existia uma necessidade de sempre ter alguém ao meu lado. Ao terminar um encontro já buscava outro, mesmo que fosse para passar o tempo, me via impulsionada a ter alguém ao meu lado e sofria quando me sentia sozinha. Comecei também a observar que ficar com meninos, mesmo não gostando, me servia de testes contínuos para tentar me apaixonar por eles, vivia algo semelhante a um processo de compulsão visando à negação de minha identidade.

Diante da complexa teia em que me encontrava, foi ficando cada vez mais difícil esconder dos meus pais o que eu já não conseguia esconder de mim mesma e resolvi contar para eles todo o MEU DRAMA. Mas não foi fácil, primeiro neguei por várias vezes até assumir que sou lésbica e que me sinto atraída por meninas!

Meu Drama...

Na escola e fora de casa eu ia experimentando sentidos que representavam as minhas verdades, mas tentava por todos os meios camuflar o meu verdadeiro sentir, principalmente da família. Tinha medo das represálias. Naquele dia em que chamaram os meus pais à escola por conta do *bullying* que eu estava sofrendo, eles me perguntaram do que me chamavam os alunos na escola, e eu disse “sapatão”. Questionaram-me se era verdade e eu disse “claro que não”. Pressenti que eles ficaram desconfiados e procurei encontrar uma maneira de tirar essa pulga da orelha deles. Tinha um amigo e percebi que ele era apaixonado por mim e aceitei namorá-lo. Ele não pensou duas vezes, levei-o em minha casa, apresentei-o como meu

namorado. O meu pai ficou tão feliz que pulava de alegria, conversaram os dois e até cheguei a pensar que pudesse dar certo. Contudo, o Jean começou a me ligar continuamente, queria me beijar, me abraçar e comecei a sentir repulsa, não suportava nem o perfume dele, pois desde criança que detesto perfume masculino. O meu suposto namorado não sabia direito o que estava acontecendo, os meus pais começaram a me ver muito triste e ficaram preocupados. Foi quando pedi por telefone que parasse de me ligar e que conversaríamos no final de semana.

Chegou o final de semana e nos encontramos, inventei que precisava me dedicar a estudos e não teria tempo hábil para namorar. Ele não acreditou muito, sabia que eu já tinha ficado com meninas e talvez tenha entendido o meu recado. Ele chorou muito, eu também, juro que queria gostar dele, ele era um menino muito legal, mas não podia continuar movimentando essa farsa. E agora? Como, depois de apenas quatro dias de namoro, dizer para os meus pais que tínhamos terminado? Tive uma ideia: peguei uma foto dele dando um “selinho” em uma amiga e mostrei para a minha mãe para justificar o motivo do fim de nosso relacionamento. Foi o jeito.

O tempo foi passando e, como já contei, fui me envolvendo com vários meninos e meninas. Lembro-me que na época do namoro fachada com o meu amigo, a Brisa ficou sabendo e se sentiu muito decepcionada e chateada comigo. Quando fiz 15 anos, ela me pediu verdadeiramente em namoro. Como me vi apaixonada e sem conseguir mais conter os meus sentimentos, resolvi contar para os meus pais sobre a minha sexualidade. Nada foi tão doloroso como esse momento, o meu pai ficou transtornado, me passou a olhar com desprezo e me agredia mais do que sempre agrediu; minha mãe pegou a bíblia, falou que eu estava doente, que isso era coisa do demônio, que eu precisava ir mais à igreja. Com o tempo ainda escutei que ela não queria ser a minha mãe e a minha vida passou de caos a inferno; me vi em um abismo, machucada, me sentindo a pior das piores, pois decepcionava os meus pais.

O meu pai foi ficando cada vez mais violento, principalmente comigo. Acho que ele achava que eu queria ser o homem da casa e como sempre foi muito machista aproveitava para medir forças comigo e me desqualificar ainda mais. Uma vez fui defender a minha irmã, pois ele estava brigando com ela, e ele quis me matar, me enforcou, me deu um tapa no rosto e depois no outro dia veio pedir desculpas. Mas não parou por aqui, a insanidade se apossou dele e por questões torpes me agredia constantemente no rosto e na alma e uma vez saiu me chutando pela casa. Doeu demais ele ter matado uma plantinha que eu cuidava, não consigo perdoar tanta

crueldade e fico achando que ele não é normal. Principalmente após ter me assumido lésbica, ele tem calado a minha voz em todos os lugares, como se eu fosse um monstro ignorante que não soubesse se cuidar.

Além de tantas dores, os meus pais começaram a me prender dentro de casa, não me deixavam sair, eu ia me isolando do mundo e percebia que não estava feliz. Tudo isso foi se transformando em solidão e processos de autopunição, bebida, drogas, beijos e paixões efêmeras foram portas que fui encontrando para aliviar, mas que acabaram por me levar a outras imensas DORES!

Quanta dor em mim...

Nem consigo contar direito quantos processos dolorosos foram sendo vivenciados em minha caminhada. Acho que por viver em um mundo de dores comecei a achar natural sentir dor e colocar *piercing* em todos os lugares passou a ser prática comum, eu gostava daquilo, a dor passou a ser prazer.

A primeira vez que fui, perfurou o meu septo, mas não parei por aqui. Um dia, muito bêbada, fui com um amigo que ficou me esperando fora do estúdio, colocar um *piercing* no meu mamilo e, nesse dia, algo estranho aconteceu. O rapaz que perfurou me beijou sem consentimento, eu acabei não reagindo, mas saí me sentindo estranha. Dias depois voltei para perfurar o outro, precisava sentir a dor mais uma vez e da mesma forma ele me beijou novamente. Como estava vivendo um período de experimentações e refúgios, não liguei muito, pois era uma fase que eu estava bebendo demais e buscando processos dolorosos, me autopunia e, além disso, estava ficando com várias pessoas.

Um dia, em meio a essas dores, pensei em fazer uma tatuagem de um alienígena no dedo para representar todas as pessoas que beijei ou me relatei e que tinham sido especiais em minha vida. Procurei o mesmo rapaz que colocou os meus *piercings*, só que dessa vez algo mais sério aconteceu. Ele rapidamente e de qualquer jeito fez a tatuagem e ao final disse que o pagamento seria de outra forma, me deu medo, agressivamente me prendeu, me despiu e me estuprou, eu tentava sair e chorava muito, mas ele me segurou de uma forma que eu não tinha como me mover. E ele repetia assim: “vamos ver se você é mulherzinha mesmo! Você é sapatão, né? Você não gosta de homem, vamos ver!” Saí dali aos prantos e machucada, com marcas roxas no pescoço, mas não tive coragem de contar para os meus pais, me

tranquei no quarto e chorei muito, queria arrancar aquela tatuagem de mim e como não conseguia, só chorava, prometia para mim mesma que teria que esquecer aquilo tudo. A única pessoa que ficou sabendo foi uma amiga, pois pedi que fosse comigo à farmácia, precisava de um contraceptivo de emergência porque tinha sofrido um estupro. Após tal acontecimento e o tratamento nada acolhedor em casa, a bebida se intensificou mais ainda. Tentava parar e não conseguia, até os amigos tentavam me ajudar nesse sentido, mas eu estava encontrando ali um motivo para dopar o meu sofrimento.

Lembro-me de vários pesadelos e sonhos que comecei a ter. Em um deles eu estava em um *shopping* e alguém queria me abusar e eu jogava a pessoa em um abismo; mas sonhei também que outro amor iria chegar à minha vida, reacendendo a esperança! Continuei a minha jornada buscando novos encontros que me completassem e daí em uma escola, já no ensino médio, conheci OUTRAS MULHERES BRILHANTES!

Outras mulheres brilhantes...

No 3º ano do ensino médio fui para uma escola que era mais acolhedora, uma escola pública no centro de Brasília. Lá passei a identificar uma quantidade maior de jovens LGBT e logo que cheguei me identifiquei com uma menina em minha sala que era bissexual e rolou um beijo gostoso entre a gente. Ali já não usava mais chapinha no cabelo, assumi o jeitinho dele mesmo, usava um coque estiloso e comecei a me sentir eu.

Andando um dia pelos corredores da escola, esbarrei com uma menina linda, original, charmosa, estilo próprio e me aproximei dela. O nome dela era Luna, linda como a lua, cantava e tocava violão como ninguém. Cheguei a ir com ela em uma loja de instrumentos musicais, ela pegou o violão e começou a tocar e cantar para mim, nos apaixonamos. Ficamos em uma quadra conversando e o clima esquentou, um beijo mágico e envolvente nos enlaçou e passamos a viver uma linda paixão de mais ou menos um mês.

Ela comentou que a ex-namorada iria estudar na escola e que eu iria acabar me apaixonando por ela. Ela era bem diferente mesmo, fumava muito e eu cheguei a fumar também, já tinha experimentado com um amigo. Ela era mesmo despojada e linda. Ela começou a se envolver com uma garota da escola e me chamou para fazer

parte desse ciclo de amor entre meninas, que alguns conhecem por poliamor. Achei interessante e aceitei. A Luna ficou magoada e se afastou de mim.

Esse primeiro semestre foi interessante, mais precisei mudar de escola novamente, pois os meus pais queriam uma escola mais próxima de casa. Até gostava de lá, era um ambiente melhor do que o das outras escolas em que eu havia estudado. Deixei minhas amigas e sem saber direito o que iria encontrar pela frente fui parar na escola onde hoje contribuo como protagonista e onde conheci outra paixão fulminante, a Liza.

Menina linda, artista, envolvente, que me cativou desde o primeiro momento em que a vi. Começamos a vivenciar uma paixão fulminante, mas em pouco tempo o relacionamento se transformou em processo violento e sufocante. A Liza é filha de um casal em que o pai e a mãe já foram presidiários e a mãe a teve na cadeia. Foi criada pela avó e quando os pais saíram do presídio ela foi morar com eles, mas sempre vivendo e assistindo a agressões entre os pais e sendo agredida por eles. Talvez o impacto dessa experiência tenha direcionado insegurança em seus relacionamentos e ela criava imagens de que eu pudesse traí-la, mas eu sentia algo maravilhoso por ela, apesar dela não acreditar.

Os pais da Liza nunca aceitaram a sua sexualidade e ela tem sido vítima de vários processos de violência por conta da sua orientação sexual. Ela se transformava às vezes, se tornando muito agressiva e manipuladora quando nos encontrávamos, o que me fazia sofrer mais ainda, reforçando um ciclo de violência que eu já vivia em casa. Teve uma época em que até suicídio ela tentou e achei melhor me afastar dela. Chegamos a terminar e a voltar por várias vezes, ela está em meu coração, mas é um relacionamento extremamente abusivo e que me afasta dela, apesar de sentir algo muito forte e bonito, mas estou descobrindo ainda o que fazer com tudo isso e como ajudá-la.

Mas diante de tantos impasses vivenciados nesse relacionamento comecei a perceber que a escola em que cheguei, no segundo semestre do 3º ano, apesar do pouco tempo como aluna, oferecia espaços que me possibilitava TER VOZ e ser VALORIZADA!.

Sou voz e falo o que nunca tive oportunidade de falar...

Naquele corredor diferente, fiquei com receio de me mostrar lésbica e ser julgada como nos outros espaços em que estudei e, por um período, me escondi. No entanto, para minha surpresa, percebi com o tempo que poderia ser eu mesma como nunca tinha tido oportunidade de ser. O tempo em que fiquei, em termos de quantidade, foi pequeno, mas a qualidade do que vivenciei e tenho vivenciado tem sido única.

Uma das atividades que me abriu o olhar para o ambiente em que me encontrava foi participar de uma gincana do projeto de sexualidade da escola, no dia dos namorados. Uma das provas era fazer uma declaração de amor criativa e maravilhosa para alguém em um palco diante de toda a comunidade escolar. Uma coragem se apossou de mim e me inscrevi com a pretensão de ganhar a cesta de chocolates que era o brinde. A princípio pensei em fazer a declaração para uma amiga da sala, mas não quis constrangê-la, ela se declarava hétero; com a Liza não tinha muito contato ainda, e daí escolhi escrever um poema bem bonito e apaixonado para Lana, menina que dizia gostar de mim, eu achava ela interessante e bonita e ela aceitou a proposta.

Subi no palco, respirei fundo e fiz a declaração na frente de todos os alunos e de uma equipe de professores que avaliava as apresentações e atividades do evento. Para a minha surpresa, o casal que ganhou essa gincana fomos nós! Fomos aplaudidas, recebemos o prêmio e acabei ficando com a Lana nesse dia. Muitos jovens chegaram até mim e me deram os parabéns e, apesar de alguns olharem torto, a maioria agiu naturalmente frente ao resultado. Fiquei a pensar: como em uma escola isso poderia acontecer? Normalmente nesses espaços somos convidados a nos esconder, pelo menos assim era nas escolas por que já havia passado. Ali professores e alunos acolheram a minha expressão de sentimentos direcionados a outra mulher. Com certeza em outro espaço, uma declaração, um beijo lésbico ou qualquer coisa assim causaria indignação, nojo e reprovação. Não imaginei mesmo que fosse vencer o concurso, foi uma boa e grande surpresa.

Além do mais, a professora que coordenava o evento junto a jovens protagonistas me parabenizou e me convidou para participar do projeto, do curso que acontecia em horário contrário ao de aula. Senti-me muito acolhida e curiosa, logo fui. Em contato com o projeto, muita coisa mudou em mim, como compreender que a minha sexualidade não precisava continuar velada, mas sim vivenciada plenamente,

que mereço ser feliz e realizar sonhos. Conheci não só sobre os temas, mas comecei a me fortalecer para o processo de aceitação da minha identidade, a potencializar diálogos em casa, principalmente com os meus pais, a lutar pelos meus ideais com mais propriedade, a acreditar que posso direcionar as rédeas da minha própria vida e que tenho o direito de viver o meu desejo e amor por meninas.

Ao final do ano, participei como protagonista do Fórum Atitude Jovem. Quanta alegria conduzir a atividade na sala de aula para os alunos da escola, sentir respeito e atenção no processo dialógico que eu construía com os jovens inscritos! Me senti muito valorizada e sempre que consigo contribuo com as atividades de protagonismo do projeto na escola, que é coordenada pelos jovens.

Finalizei o meu ensino médio e estou fazendo faculdade em psicologia, após convencer os meus pais de que é a minha vontade e sonho. Estou mais feliz, reconstruindo o meu mundo e, apesar de grandes desafios ainda pela frente, aos poucos me sinto mais eu! Contar a minha história se tornou um processo terapêutico e revolucionário, me fez ressignificar muita coisa. Atualmente acredito que *sou voz e falo o que nunca tinha tido oportunidade de falar...* Percebo-me mulher cis lésbica com muito orgulho e luto por ter o meu espaço conquistado no mundo! Mediante tudo isso, sinto-me Adeline, a REVOLUCIONÁRIA!

5.1.3. Corri para Fugir do Frio, Andei para Fugir da Vida, Fui Embora para Fugir de Mim! (Joyce, Mulher Trans)⁶

Por que JOYCE?

Pseudônimo sugerido pela jovem por achar ser um nome forte, exótico e diferente.

Quem Sou?

Sou Joyce, travesti brasileiro, pelegada, periférica, tenho 20 anos⁷, nasci em 7 de junho de 1998, já sofri várias violências no contexto familiar por me perceber no corpo errado desde a infância. Na escola desde cedo comecei a ter certo “distúrbio”

⁶ Texto elaborado pela pesquisadora a partir das narrativas da mulher trans.

⁷ Idade da mulher trans no momento da entrevista.

com o nome e não respondia à chamada, sempre isolada e excluída. Na puberdade vivenciei o processo mais doloroso da percepção de minha identidade. No ensino médio, mais especificamente no 3º ano, comecei o processo de hormonização para diminuir a dor de não me reconhecer no espelho. Atualmente contribuo como jovem protagonista em eventos coordenados pelo projeto da escola, que não me deixou desistir, e me tornei profissional reconhecida no âmbito da dança.

Bem lá na infância...

Contar sobre a minha infância é entrar em um túnel escuro, frio, solitário e doloroso, o qual por um tempo decidi abafar e fingir que nunca existiu. Mas como sentimentos e sensações emergem é chegado um momento em que é necessário falar. Consigo visualizar e escutar relances de minha caminhada apenas a partir dos 4 anos de idade e o meu primeiro olhar sobre a vida foi de repulsa, pois os olhares que deveriam me acolher já eram de estranhamento. Mesmo bem pequena já me sentia diferente e em casa o silêncio já representava “controle-se!”. Quando ainda imersa em controles, cheguei a vivenciar alguns momentos de paz, pois conseguia ainda ter uma irmã para brincar e uma mãe que me abraçava pelo fato de acreditar que eu era um menino - o maior sonho dela era ter um menino. E meu pai?! Bem, esse saiu de casa cedo, ele e minha mãe viviam um pesadelo, brigavam muito! Lembro-me do dia em que ele quis me bater porque quase derrubei uma estante de vinhos... Minha mãe entrou no meio e não deixou, dizendo assim: ___ “não bate nele, ele não é seu filho!” Ele ficou com uma pulga atrás da orelha e eu também... Depois, bem mais tarde, já separado de minha mãe, lembro-me dele indiferente à metamorfose que eu vivenciava e apenas incomodado com o meu esmalte.

Bem pequena eu amava ser a boneca de minha irmã, amigas e uma prima que me maquiavam, penteavam-me, vestiam-me e me arrumavam. Eu me sentia bem, os meus olhos sempre brilharam desde cedo para o universo colorido e cheinho de enfeites! Usava e me “emperiquitava” às escondidas, pois, quando os meus pais chegavam, escondíamos as coisas debaixo da cama, alguma coisa nos dizia que eles não entenderiam a nossa brincadeira. Nessa época não existia arrogância, preconceito instalado, era tudo muito natural. Porém, o meu mundinho infantil foi sempre assim, resumido, escondido, e eu não fazia questão de incluir outros atores até porque questionamentos começavam a surgir e me incomodavam, pois eu sempre

fui mais feminina. Com o tempo fui percebendo que não conseguia me aproximar de meninos, agredia cada um deles com o olhar antes que eles me agredissem, e eu sentia que eles tinham meio que medo de mim. Ainda na infância passei a ter muitos pesadelos, morria de medo do escuro, sonhava com armas, com alguém me abusando, e essas imagens foram recorrentes por um período considerável nessa fase.

O tempo foi passando e a família para mim foi perdendo o sentido e ficando distante. Senti o abandono, o desprezo, a vergonha de me terem por perto. Acolhimento, carinho e envolvimento encontrei em outras “mães” que a vida foi me apresentando com o tempo. Mas eu tentava performar todos os dias, fingindo ser o que não era, nas roupas que eu usava, no cabelo que pelo menos balançava, na personalidade podada pelo medo do que poderia acontecer. Conseqüentemente e, principalmente, após a separação dos meus pais, as coisas começaram a piorar, parece que a minha mãe e irmã perceberam a indiscutível feminilidade que se apoderava de mim. Minha mãe se transformou em outra pessoa, o meu porto seguro acabou, constantemente me dizia que eu queria ser tratada como menina e a minha irmã começou a me rotular de “viadinho”. Passamos a viver como cão e gato, ela me batia e eu revidava. Uma vez inclusive me disse raivosa que eu deveria ter sido abortada. Comecei a entender que o meu ser incomodava muita gente; minha mãe, por exemplo, me agredia continuamente e passou a me educar na base do medo. Eu não podia me expressar, apanhava até pelos olhares, meus trejeitos incomodavam, “essa coisa de virar homem começou a perseguir meus passos”.

Diante do túnel escuro, frio, solitário e doloroso que vivenciava, mais ou menos aos oito anos de idade pensamentos suicidas começaram a ficar intensos na minha cabeça. Além da vida de mentiras que vivia, tinha que lidar com o que não escondia, minha feminilidade que emergia. Por longos anos dentro da minha prisão domiciliar a cama se tornou a minha maior companheira e o travesseiro o meu melhor amigo, até porque não podia ter diário, pois era coisa de menina. Outro refúgio eram os amigos imaginários que criei, a barata que eu chamava de Bebel, a aranha Tiffany, a abelha Mel e a formiguinha Floquinho, companheiras com as quais passei a brincar. Com toda essa cobrança para ser alguém “normal” e deixar de envergonhar a minha família, foi crescendo a solidão, mesmo em um mundo gigante, pois eu não encontrava ninguém, só eu e a minha insegurança de ser vista. Se na minha casa tivesse um porão tenho certeza que me trancariam lá e, simbolicamente, foi lá que realmente me

trancaram para me impedir de ser. Por isso e por tantos questionamentos sobre a minha existência, eu comecei a sentir terror e pânico de viver. Fui levando como podia minha pequena vida, repudiada até por quem me deu à luz. Diabo, capeta, viraram até apelidos! Mesmo imersa em tantos conflitos, outras portas se abriram e, com a esperança de vivenciar um pouco de acolhimento, cheguei à ESCOLA!

E quando cheguei à escola?!

Na escola, os olhos e o coração se abriram para novas oportunidades, paredes coloridas, burburinhos nos corredores, muita criança se abraçando, brincando, estudando... Eu queria fazer parte daquela alegria toda, mas as aparências enganam e mesmo conseguindo me aproximar das meninas comecei a perceber que as paredes eram frias e que nem todas as crianças me acolhiam. Fui enxergando aos poucos o retrato da exclusão, da solidão e do *bullying*. Desde que coloquei o pé na escola nunca gostei de brincar com os meninos, sempre ficava rodeada das meninas e me sentia feliz ali. Os meninos começaram a perceber isso e comecei a sofrer violências. Os meninos me chamavam de “viadinho” e “menininha”. Teve uma época em que para sair do foco de apelidos maldosos comecei a inventar que eu tinha namorada, até para a minha família. Daí pedia para levar bombom para a paixão fictícia, pois a minha irmã começou a falar de namorado e eu precisava falar também.

Ainda nos primeiros anos de escola eu percebi que já tinha um “distúrbio” com o nome, eu não respondia à chamada, inventava que era João, Manuel dentre outros. Apesar de serem nomes masculinos, achava mais confortável do que usar o que estava escrito em minha certidão de nascimento. No 5º ano fiquei bem estranha na escola, não me lembro do motivo, lembro-me que chorava muito e a professora chamou a minha mãe, a escola estava se tornando um lugar de pesadelo e agressão constantes. Quando eu estava no 6º ano, apanhava toda quarta-feira quando a minha mãe chegava em casa após ir à escola e ficava me questionando o motivo. Um dia desses ela me explicou que era para eu consertar a minha sexualidade. Apesar do *bullying* que eu sofria no contexto escolar, no ensino fundamental alguns professores gostavam de mim e uma delas até me defendia e me protegia, era uma professora lésbica, ela entendia o meu grito de socorro. Mas como quase ninguém me escutava além dela, eu dialogava com um caderno e era lá que eu falava mal de todo mundo, escrevia por códigos que só eu entendia, era uma forma de extravasar a dor e aliviar

a tensão permanente que eu vivia. No entanto, até aqui foi apenas um ensaio inicial de sofrimento comparado com o turbilhão de sensações e tempestades vivenciadas, principalmente a partir da minha PUBERDADE!

Quando cheguei à puberdade...

Vou te contar uma coisa, “a puberdade para uma travesti é a fase mais dolorosa, machuca toda a alma”. Tentava me olhar no espelho e só enxergava incompletude, faltava algo em mim ou tinha coisa demais... Eu percebia que aquela aparência não me representava e eu sofria muito com aquela mudança toda, eu procurava uma imagem feminina e via outra.

Sofri muito com a ação da testosterona no meu corpo, os pelos eu arrancava sem medir dor, as espinhas me abalavam demais a autoestima. Dançava desde cedo para aliviar essa dor, subia no salto, na maquiagem, na roupa feminina, pintava as minhas unhas e ficava me exibindo pela janela do apartamento, imaginando público e aplausos para a imagem feminina e sensual que eu sonhava ter. Descobri depois que tinha público. Isto me dopava por alguns minutos; quando não, cheirava “lança perfume”, uma das primeiras drogas que visitou o meu cérebro, para me fazer esquecer o que enxergava em mim. Nada mais me deixava anestesiada como isso e precisava deixar a cabeça ir embora, e ela ia, usava até desmaiar e quando desmaiava tinha sempre uma briga acontecendo na minha cabeça, tinha uma alucinação da imagem de uma boca e um olho, eles brigavam entre si. O olho significava o que eu via e a boca o que me falavam. O conflito com a minha imagem era tão grande que teve uma época que tentei me convencer de que poderia ser um homem sarado, bonito e gay, mas não funcionou, eu queria mais, eu era mais... Lembro-me que eu não olhava os seios de minhas amigas com desejo, mas queria que eles estivessem em mim! Outra percepção imediata foi de que até o prazer era doloroso, carregava um mundo de culpas, pois eu frequentava ainda a igreja, e tudo era considerado pecado. Para sentir prazer detestava focar nos genitais, sentia prazer diferente, tocava outras partes do corpo. Lembro-me de puxar o pênis para trás e ensaboar o meu corpo para me sentir mais feminina, e era um instante de alívio, pois a verdade não era aquela, o meu corpo dizia “não” e o meu sentir dizia “sim”, era uma guerra constante.

Comecei a pensar em hormonização já bem tarde, estava ainda me percebendo e me encontrei melhor quando me aproximei das trans, me enxerguei ali,

me encontrei. Quando comecei a hormonização iniciei um processo de enamoramento comigo mesma, foi maravilhoso sentir meus traços mais femininos, mas nunca foi fácil e continua não sendo. Fui realizando a transição devagarinho e, apesar de me encontrar na época em uma escola que me dava certo espaço para ser, a mudança mais drástica só realizei ao terminar o ensino médio. Acho que foi uma forma de me proteger mais e viver menos preconceito.

Além disso, outro processo de que não me esqueço foi de quando passei a não suportar ser chamada e identificada no masculino. Magoei muita gente, mas me machucaram também, a agressividade passou a ser minha válvula de escape e meu escudo de proteção. Queria ser respeitada na minha essência. A minha essência queria ser reconhecida por Joyce e ela desejava muito mais que um nome, um corpo, um sentir, ela sonhava em viver uma PAIXÃO como muitas adolescentes, mas era difícil ter tempo para pensar em amar outros, pois eu precisava amar primeiro a mim mesma!

Será que posso me apaixonar?!

Esta é uma interrogação que sempre povoa minhas memórias. Apaixonar-se e ser correspondida ainda é um sonho que talvez eu nunca realize, não realize por medo dos não's que a vida já me impôs. Casar? Constituir família? Vejo com dor esses processos, não faz parte do cotidiano e realidade trans esses contextos, salvo mínimas exceções, e eu ainda não acredito que faça parte dessa exceção.

Mas, mesmo com medo, já tentei ensaiar alguns encontros e é interessante contar que o meu primeiro beijo foi em uma menina, no ensino fundamental. Essa menina tinha uma alma masculina e feminina, uma mistura que me encantou. Já o meu primeiro beijo em um homem foi quando já me percebia mulher, já me travestia e ele me via também como mulher, mas foi uma noite apenas e parou por aí. No segundo semestre do ensino médio outro menino mexeu com o meu coração, nossos olhares, energias e bocas se encontraram e enlouqueci. Inclusive foi nesse momento que senti coragem de me hormonizar. Além de já me ver em mulheres trans que já conhecia da estrada, sonhei em me tornar a mulher da vida dele e precisava tirar tudo o que não me pertencia daquele corpo irreconhecível. Sonhei muito aqui e por um momento achei que seria possível vivenciar esse encontro, mas, ledo engano, ele fugia sempre de mim e acho que, sem perceber, eu dele. Cheguei a levá-lo à minha

casa, dormiu no meu quarto, mas era apenas o fogo aceso de longe. Fui me decepcionando, percebi que ele não me assumiria e me afastei. A partir daí virei uma pedra de gelo, fria por dentro e por fora, e não mais me permiti pensar em paixão, em relacionamentos. Experimentei outros beijos descompromissados e quando me perguntam por quem me atraio digo que me sinto pansexual, o mundo deveria ser assim, na minha concepção todos podem ser desejados!

A minha primeira vez foi fria e sem afeto. Um cara mais velho que conheci em um aplicativo queria me ver nua. Coloquei lubrificante e preservativo em uma bolsa e fui, mas no final me senti mal, vazia, oca e senti nojo. Visualizei quadros de alguém me abusando e saí correndo. Outros personagens passaram pela minha vida, mas nenhum ficou por inteiro; tenho medo de ser apenas um objeto de uso e abuso e fico tentando não acreditar que o sonho de ser feliz ao lado de alguém seja apenas um devaneio!

Ainda entre doloridos quadros, fui abduzida para um novo espaço, um pouco mais humano, um pouco mais acolhedor em que comecei a descobrir algumas novas possibilidades de ser. Alguém já me falava que existia, mas eu queria ver de perto, eu queria sentir de perto, para acreditar de verdade que era possível... Cheguei ao ensino médio e fiz questão de entrar pela porta dessa nova ESCOLA e incluí-la em minha trajetória!

Que Escola é essa? O que Encontrei lá?

Uma amiga me contou que existia uma escola ali mesmo nas redondezas que oferecia atividades gratuitas bem inclusivas. Uma delas era a dança do ventre para toda a comunidade escolar, vinculada a um projeto de sexualidade que ela amava e participava! Vou te contar uma coisa, o que primeiro me chamou a atenção e que me enlouqueceu e me fez querer ir para lá foi a dança do ventre. Sempre gostei de dançar e a dança do ventre sempre me encantou. Outra coisa, percebi que a escola tinha a fama de ter muitos jovens LGBT. Inclusive minha mãe, quando ficou sabendo que eu queria me matricular lá, fez de tudo para que eu não fosse e o discurso dela era de que a escola tinha muito gay. Ela tentou impedir de todas as formas que eu me matriculasse lá, mas eu não arredei o pé e disse que era para lá que eu ia e fui, inclusive eu que fiz a minha matrícula, eu queria experimentar essa nova realidade.

Quando entrei pela porta da nova escola, vi aqueles corredores enormes em minha frente e desfilei como nunca. Existiam olhares de reprovação, mas também olhares de acolhimento e identificação! Esbarrei em muitos jovens LGBT assumidos; nessa época a minha cabeça ainda confundia o que eu queria e o que eu era em essência. Me aproximei muito das lésbicas e me permiti de forma mais confortável ficar por ali.

Nunca me esqueço do dia em que fui apresentada para a dança do ventre. A professora me acolheu amorosamente e ficou impressionada com a minha facilidade na execução dos movimentos. Naquele movimento o meu coração acelerava, desenhava e representava o meu interior feminino em cada ritmo árabe. Foi emocionante perceber o quão feminina e completa me sentia naquele meio e tudo isso começou a burilar a minha autoestima e a minha vontade de aprender cada vez mais. Agora o sorriso iluminou o meu rosto e o meu interior foi me fortalecendo como um processo de reconhecimento de minha identidade feminina, que a família, as outras escolas e a sociedade tentavam podar, mas que estava ali e nem mais o meu senso de controle queria controlar. Foi tudo tão intenso, tão humano, tão completo, que comecei a me permitir vivenciar vontades até então silenciadas. Lentamente, a maquiagem, as unhas, o cabelo foi crescendo e tomando palcos fora de casa, pois agora eu me transformava em artista e para artista tudo é permitido. Eu sentia que era mais do que isso, mas fui devagar. Deixei a dor de casa se digladiar sozinha e virei as costas para ela. Minha mãe dizia que ficava preocupada quando eu me arrumava toda feminina e saía para dançar, mas eu não ligava mais para o que ela e um monte de gente diziam, sentia coragem de seguir as diretrizes do meu coração e do meu sentir como nunca havia sentido antes.

Todo esse envolvimento com a dança nessa escola me trouxe algumas fortalezas, além de empoderar minha alma feminina e começar a dizer não para dispositivos de controles sobre a minha vida e sexualidade. Uma delas foi a de dançar no palco da escola pela primeira vez em um importante evento, deixar alunos e professores impactados, admirados e encantados a ponto de ser premiada com o primeiro lugar no show de talentos. Imaginei que sofreria grandes represálias, mas as vozes contrárias não chegaram aos pés das vozes que me estimularam a continuar e reconheceram que nasci para brilhar. Tudo isso me encorajou, passei a sentir um respeito maior dos professores e alunos da escola, conseguia respirar melhor. Segundo aspecto, a professora que me acolheu na dança reconheceu a minha

dedicação e talento e acreditou que eu poderia ser mais, me ofertou a possibilidade de conhecer outra modalidade pela qual me apaixonei mais ainda, a dança tribal, onde o protótipo de mulher empoderada é mais pertinente. A dança do ventre, como ela mesma dizia, ainda carrega estereótipos e preconceitos culturais imensos e, pensando em expandir possibilidades, ela me ofereceu gratuitamente a minha aproximação com o tribal. Tendo em vista o meu desempenho, fui convidada a dar aulas em seu Studio de Dança e, a partir daí, dancei e me envolvi em outros palcos, com outras versões da arte, e conquistei nome respeitado no mundo da dança. Dançava todos os dias e pelo meu ciclo de amizade e contatos ampliados me aproximei do balé, jazz e finalmente do vogue, que tem me oportunizado vivências únicas no contexto da arte, da militância e de gritos por liberdade.

Tudo foi muito rápido. Essa escola pública, aparentemente igual a muitas outras, escondia um tesouro raro. Ela acolhia a diversidade e o diferente como parte do todo. Foi nessa escola que pela primeira vez me senti gente, respeitada e valorizada pela minha verdade. Você pode pensar que todo esse movimento vinha apenas da dança, mas não, o tal projeto que incluía a dança era muito mais que este espaço. Preciso contar para você o que encontrei do outro lado, que “movimento educando para a vida” é esse? Como me aproximei dele e o que vi lá, pois uma coisa é certa, uma vez se aproximando do PROJETO, você sempre fará parte dele.

O movimento do projeto em minha vida...

Como já contei, a escola e a dança me fizeram respirar outros ares até então desconhecidos, mas preciso enfatizar que existiam outras portas nesse lugar, as quais tive a oportunidade de acessar, pois o “movimento educando para a vida” era muito mais do que dança. Fui perceber tudo isso bem depois, pois o meu foco inicial ao chegar à escola era dançar, não acreditava que em outras ações do projeto eu fosse me encaixar, não tinha certeza de me encaixar nem no mundo em que vivia, imagine ter responsabilidade de coordenar ações de promoção da saúde e sexualidade para toda a escola, quando não estava conseguindo coordenar nem a minha própria vida!

Mas, por convite de minha amiga que já fazia parte do projeto, fui assistir a uma aula do curso de formação de protagonistas e a professora na dinâmica pedia que contássemos o que mais gostávamos de fazer e eu disse sorrindo: “eu não gosto de nada”. Naquele momento só essa resposta veio de encontro àquela pergunta que eu

tinha prometido no auge de meus sofrimentos e dores, principalmente advindos do contexto familiar, nunca mais responder!

O tempo foi passando e de início eu frequentava o curso para acompanhar a minha amiga. No entanto, fui me envolvendo e percebendo que ali se falava de sexualidade sem julgamentos, dúvidas importantes sobre vários temas foram sendo respondidas, ali se falava de gênero, de orientação sexual, de respeito à diversidade. Ali não éramos tratados como doentes ou promíscuos, não tínhamos que ficar calados, concordar com tudo ou nos acovardar. Muito pelo contrário, o “movimento educando para a vida” nos impulsionava a acreditar que tínhamos valor, que todo jovem pode e deve ter as rédeas da própria vida e fazer movimentos mesmo que pequenos para transformar nós e o mundo. Saíamos das aulas seguros e potentes para realizar transformações dentro da gente e também de nossos pares. Foi quando percebi que não podia me calar diante disso tudo e me transformei em uma das protagonistas mais empenhadas em dialogar com a comunidade escolar. Dialogava principalmente com os professores e alunos para que compreendessem a importância de dinamizarem debates sobre tais temáticas em sala de aula, em nosso mural do projeto, na sala de prevenção e aconselhamento em que até insumos de prevenção como preservativos disponibilizávamos desde 2004.

Percebia que nessa época o projeto vivia um processo de resistência, a professora e os participantes do curso eram os únicos motivados a dar continuidade às ações. Mudanças de gestão e processos de adoecimento da própria professora fizeram com que ela recuasse em muitas atividades antes oferecidas pelo projeto, pois quem se propõe a falar sobre temas tão velados e que ainda são tabu na sociedade sofre também processos inúmeros de violências. Tudo isso fazia com que ficássemos mais empenhados e fortes na condução desse trabalho. Participei da idealização e coordenação do 1º Fórum Atitude Jovem, que promovia espaço de diálogo entre os jovens da escola sobre os temas pertinentes ao projeto. Cheguei também a participar de entrevista para um vídeo sobre Bullying Homofóbico nas Escolas, que a UNESCO produziu, e comecei a me destacar não só na dança, mas na coordenação geral do projeto da escola. É fato que nós, LGBT, em cenário escolar somos agredidos e expulsos o tempo todo e, nessa escola, não me senti expulsa e nem excluída, mas sim incluída e possibilitada de ter e ser voz!

No período em que mergulhei na dança e na coordenação do projeto, eu respirava a escola. A minha mãe chegou a aparecer por lá para saber o que eu fazia

tanto nesse lugar, pois ela nunca acreditava em mim, imaginava que eu estivesse enrolada com coisas erradas. O tempo foi passando e nesse espaço, já no 3º ano, as coisas foram ficando mais claras em minha mente. O projeto e a dança movimentavam em mim um processo de empoderamento: “Me empoderar enquanto trans, enquanto mulher, enquanto gay, enquanto lésbica, enquanto ser humano, enquanto profissional, enquanto artista, enquanto a tudo que eu quisesse e me sentisse ser, e com isso passei a me senti mais tranquila no mundo!”

Parece uma coisa, sabe, terminou o meu terceiro ano e intensamente vivi esses momentos de encontro e prazer comigo mesma e com os outros, advindos de um espaço escolar mais acolhedor, mas a vida de uma travesti não é um conto de fadas. Logo ao finalizar o ensino médio a intensidade das vivências no projeto diminuíram. Levei a dança comigo, o empoderamento, o conhecimento e ainda me mantinha colaborando com as ações do projeto da escola em eventos mais importantes, mas as realidades de dores ainda instaladas no contexto familiar e social me cobravam muitas outras coisas e foi o momento da FUGA!

Por que Corri para Fugir do Frio, Andei para Fugir da Vida, Fui Embora para Fugir de Mim?

Quando me deparei novamente com a minha realidade familiar e social entrei em um intenso processo de crise, disparado por fatores muito relacionados à empregabilidade trans, pois, apesar da dança me possibilitar tal inserção, ainda não é um meio valorizado como deveria. Sobreviver da arte em nosso país e ainda sendo trans é grande desafio. Além do mais, existia a cobrança permanente da minha mãe para que eu ajudasse em casa com dinheiro, ou, então, que eu arrumasse as malas e sumisse para bem longe dali. Outro dificultador foi a autoestima que começou a ficar abalada novamente, pois, apesar da dança, como continuar a hormonização sem ter como pagar por ela? Portanto, tudo isto foi me degradando aos poucos. Comecei a não querer mais dançar e parece que um processo depressivo se apossou de mim, a ideiação de acabar com a minha vida, que me visitara aos oito anos de idade, retornava com muita proeminência e eu precisava me movimentar. Diante dessa dor vou pedir licença para te contar através da escrita em forma de versos, resultado de folhas que rabisquei nesse momento singular que fez parte de minha trajetória e me fez sofrer, mas também renascer. Minha fuga em fevereiro de 2018 teve dia, momento e motivo...

A FUGA⁸

Do que você foge, meu amor? Por que precisa correr por aí? Fugir da realidade, dos sonhos, da mente ou da memória? Para onde você vai?

Tantos sentimentos perdidos dentro de mim semelhantes a lembranças e memórias sem imagens, só a dor ficou como um cachorro furioso correndo atrás de mim. Corro, corro para bem longe em um lugar que não tenha mais ninguém, o vazio era só dentro, agora nele estou... Só mato, estrada e céu. O oco que já existia em mim, então enfim, consegui entrar dentro dele e ao menos o céu e as estrelas me iluminavam. Com os pés doloridos de tanto andar, já sem sapatos, com a lua ressaltando meus traços e iluminando os meus caminhos... Ansiedade e o sentimento de saciedade estavam longe. Fúria, raiva, ódio e eu descontando isto no meu corpo, assim como aquelas pessoas que se cortam, louca e incontrolavelmente, mas muito tranquila por fora, só restava a carcaça, a tristeza já tinha dominado toda a minha vida, porque então continuava viva? O sentimento e a vontade de querer morrer eram enormes, mas ainda não foi maior que eu, passei da ponte!

Hoje me deu uma vontade de chorar e às vezes penso que é de não ter um lugar no mundo, como outras vezes só me voltam certas memórias, talvez sejam elas que me deixam assim, inconstante, sem rumo e nem lugar. Pior é quando isso fica maior que sua esperança, aí é quando aquele imenso vazio te engole. De passo em passo o abismo te engole, corri pra fugir do frio, andei pra fugir da vida, fui embora pra fugir de mim e chegar o momento onde não estarei aprisionada, nem a um lugar, nem a uma pessoa, nem ao meu corpo, quero voar e sorrir bem alto.

Lá de cima via as nuvens como um enorme lençol de algodão, encobrendo árvores, flores e uma pequena cidadezinha, o vento era frio, mas não cortante, era gostoso, pode se dizer que até macio, o cheiro incrível nunca havia jamais sentido, ar puro e o cheiro doce das flores, a imagem mais linda que já vi em toda a minha vida, quanto mais ia descendo mais esse rio branco flutuante estava perto até que adentrei e tudo ficou branco e úmido, flores de tudo quanto é cores, laranja, amarela e até azul. Minha companhia era um caminhoneiro que me ajudava um velho, coroa bonito, nos olhos tinha um brilho e a fala uma magia. Foi me conquistando com suas histórias e a paixão por suas memórias, um historiador. Não tinha intenções erradas, mas acabaram acontecendo uns amassos, os dois corpos se queimaram doce moço gentil. Foi quase como um herói, moça sozinha em uma noite escura, no meio do nada, em uma cidade que não sei o nome, de um lado mato, de outro umas casas em uma cidadezinha deserta, trilhos perigosos, caminhada cansada, sol e chuva já tinham me consumido, fome nem se fala, mas a essas alturas nem me sentia mais e só perguntei: "Você não vai fazer nada comigo não né moço?"

Enfim, São Paulo, nome da cidadezinha, nem me pergunte, por indicação fiquei ao lado da BR tentando uma carona, mas a única coisa que consegui foi perder mais tempo e muita humilhação. Enfim, cansei, voltei a andei até um caminhão parar, ele não tinha parado para me dar carona, mas acabou dando. Tive água e ar condicionado, depois de garganta seca e o couro cabeludo queimado. Já sentia o peso de ser uma travesti e estar sozinha em uma BR. Dia e noite e tudo podia acontecer, mas acho que era para acontecer, eu já sabia que não tinha capacidade de tirar a minha vida, já sabia disso, mas precisava e continuava andando...

Desistir, não podia, já estava num beco sem saída, já pensava assim antes mesmo disso tudo, quando não se vê mais saída alguma do túnel e o escuro

⁸ Registro pessoal cedido pela mulher trans para compor os materiais desta pesquisa. Tal relato foi escrito no contexto de reflexão ao retornar de sua fuga para São Paulo.

toma conta de sua mente que te consome, seus gritos ecoam e não chega a nenhum lugar, ninguém mais te escuta, o buraco está muito fundo, e lá no fundo você nem se lembra mais quem é ou foi. Vazio, nem imagens, nem lembranças, nem memórias, nem mais eu, pensei novamente na Morte!

Enfim, cheguei ao mar, areia nos pés e o som das águas, a areia ficando cada vez mais firme com a chegada do mar, minha mochila lá mesmo ficou e fui sentindo cada pisada adentrando aquelas águas, a primeira onda que chega nunca se esquece, e logo entrei demorou a ficar fundo, a minha única companheira era a lua destacada no céu, brinquei, sorri, faltei chorar, meu corpo estava quente como a água que me banhava, o gosto do sal na boca, a ardência nos olhos, o além...

Aos poucos foi voltando, o vento já avisava que a tempestade estava por vir, e não adiantou fugir, ela me encontrou e me deu um tapa ali mesmo, muitas lembranças junto à tempestade. Loucura, dormência, cansaço foi me enfraquecendo, resisti até aonde pude, até o vento me levar e nesse furacão fui arremessada embaixo de uma árvore pequena com grama ao redor, dias antes havia sonhado com ela.

Senti meu corpo todo sendo mordido por formigas e a imagem turbulenta voava de um lado para outro na minha cabeça, não me senti mais dentro do corpo, não me senti mais presa e a luz vinda do além se mostrou no infinito, miúda e cresceu até que me deixou cegar, zozna e adormeci.

Quando abri os olhos, a lucidez se fez presente, a natureza me ofereceu outra vida, as formigas levaram embora os pensamentos ruins, o horizonte do mar me levou a solidão, a areia me trouxe o chão e as raízes construíram, me nutriram. As borboletas e pequenas brechas de luz entre as folhas me trouxeram a esperança. Virei sal e água, evaporei e caí em solo fértil e nasceu uma flor, me refiz com o pouco que me sobrou, mas com muito ou pouco minha flor brotou.

Meu coração bate, sinto-o no meu peito e ele dita o ritmo de minha nova jornada, agora mais do que nunca, intensa!

A escrita acima representa o caminho que tomei frente a sensações e sentimentos que vivenciei diante da loucura e das indagações que visitaram a minha vida. Saí andando sem rumo em busca da morte e fui parar em São Paulo / Santos, após cinco dias de viagem a pé e outra parte por meio de caronas. Não foi aventura, foi um ato de inquietação e desespero diante da realidade de dor. Foi necessário enlouquecer para renascerem outros rumos para a minha caminhada, pois em um momento adormeci e ao abrir os olhos percebi que precisava escrever uma nova JORNADA!

Minha nova jornada...

O meu retorno foi como submergir de regiões abissais de um oceano, onde nenhuma luz penetrava. Vi o escuro, mas voltei em outro presente. Muita coisa ainda e sempre me incomoda, mas algumas luzes surgiram, portas se abriram e outras se fecharam. Assim é a vida. Mais uma vez pelo “movimento educando para a vida” me

foi oportunizado ter um terapeuta para ressignificar todos os processos que preciso vomitar para transformar. Mudei de casa, me agasalhei em braços e oportunidades diferentes daquela que me machucava e que não me acolhia. Retornei à escola do projeto e tive a oportunidade de coordenar uma atividade marcante no V Fórum Atitude Jovem, que me emocionou profundamente. Além da oficina sobre diversidade de gênero e sexual, apresentei uma performance de vogue com uma amiga e em posse de um microfone, do palco e do público que lotou o auditório da escola, escutei vozes que nunca imaginei escutar, vinham de todos os lados, de todas as paredes, de todas as vozes: “Respeita as travestis, respeita as travestis!”...

Em unísono esse clamor ecoou naquela escola e desejo que possa sensibilizar e fazer transformar mais escolas em cenários democráticos de respeito à diversidade e cidadania para os jovens, inclusive trans, lésbicas, gays, bissexuais, *queers*. Precisamos ter os mesmos direitos de estudar e concluir nossos estudos, chegar à universidade pública, trabalhar no que quiser e sonhar, ter direito ao dinheiro, à nossa verdadeira identidade, ao lazer, às paixões, à moradia digna e ter filhos se quisermos... Precisamos ter o direito à vida digna como a que homens brancos cisheteronormativos têm o privilégio de ter!

Além de jovens, somos seres humanos, muito mais do LGBT, somos cidadãos como você e o mundo precisa entender que direitos são para todos! Por favor, abram alas, queremos passar!

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO:

As três histórias de vida anteriormente apresentadas, a codificação dos trechos transcritos das entrevistas com os participantes de pesquisa e atores-chave e os segmentos selecionados de documentos consultados foram classificados em categorias e subcategorias pela análise de conteúdo em Bardin (2009) e representadas pelas *networks* construídas com o auxílio do *software* Atlas TI 8. Assim, emergiram cinco categorias centrais, 13 subcategorias representadas por 76 códigos nomeados e 12 códigos livres identificados nas 35 narrativas transcritas. O diálogo com a literatura e o aprofundamento de reflexões pertinentes à discussão foram sistematizados a partir de análise de convergências, divergências e singularidades dos relatos transcritos e da intersecção com os objetivos da pesquisa, facilitando a sistematização dos resultados baseada na compreensão dos sentidos, de acordo com a abordagem interpretativa da experiência humana (GEERTZ, 1989).

As cinco grandes categorias centrais destacadas a partir dos objetivos geral e específico da pesquisa foram: *Panorama escolar dos jovens LGBT*, *Identidades e diversidade LGBT*, *Vozes LGBT em trajetórias de vida*, *Vivências afetivossexuais na trajetória dos jovens LGBT* e *a Promoção da Saúde de jovens LGBT em cenário escolar*. Isso em face das subcategorias e trechos destacados por códigos representando cada categoria.

Apresenta-se agora a análise e discussão dos resultados em diálogo com a literatura.

6.1. CATEGORIA 1 - PANORAMA ESCOLAR DOS JOVENS LGBT

A categoria central “Panorama Escolar dos Jovens LGBT” foi organizada a partir de duas subcategorias: “Linha do Tempo”, como resultado de análise documental da realidade escolar e do projeto, em diálogo com a subcategoria “Atores e Contextos”, que representou a análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas com atores-chave inseridos nesse contexto escolar, sendo um gestor atual da escola e um ex-gestor da escola, um ex-professor, dois professores atuais e uma mãe dos entrevistados, no caso a mãe da jovem mulher trans. Dessa forma se responde, de maneira detalhada e principalmente, a um dos objetivos específicos propostos na

pesquisa, que é o de caracterizar os cenários, atores e ações de educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos desenvolvidas na escola em que os jovens LGBT estão atualmente inseridos.

Partindo da análise documental sobre a escola e o projeto, a tabela abaixo descreve quais os principais documentos que foram visitados, analisados e sintetizados em uma figura da linha do tempo construída como uma *networks* no software Atlas TI 8.

Tabela 1: Documentos Utilizados para a Análise

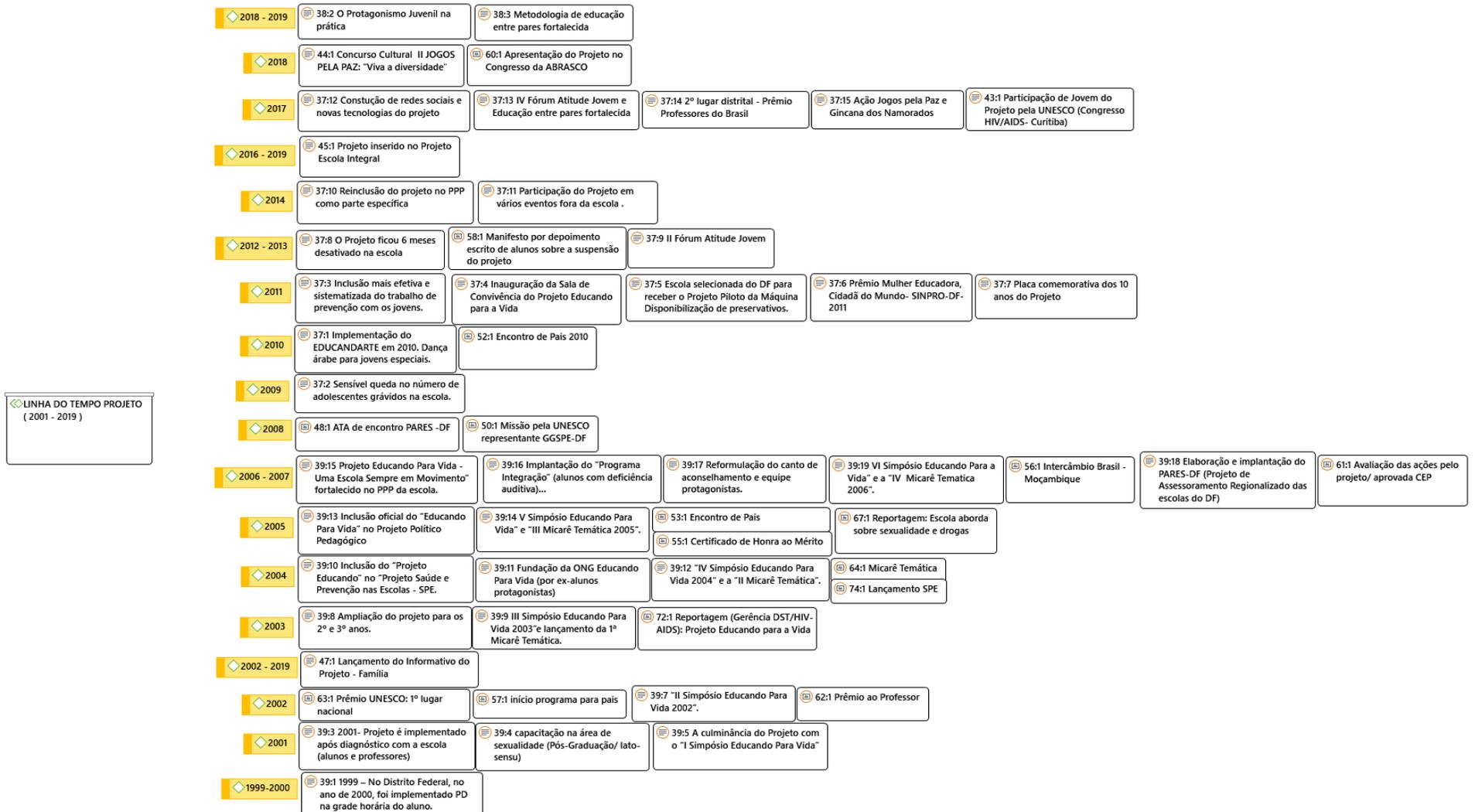
DOCUMENTOS	ANO/REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO
1. Foto: 1º Simpósio de Sexualidade.	2001	Evento anual do projeto (2001 a 2010).
2. Projeto Educando para a Vida	2002 - 2019	Documento de registro do projeto atualizado ano a ano.
3. Certificado Prêmio UNESCO	2002	Comprovante de premiação do Projeto em 1º lugar nacional Prêmio Escola – UNESCO.
4. Caderno Encontro de Pais	2002 - 2010	Anotações de frequência e programação do encontro de pais.
5. Informativo para Família	2002 - 2018	Documento enviado para os pais dos alunos, informando sobre o projeto.
6. Certificado Prêmio ao Professor	2003	Comprovante de premiação do projeto.
7. Reportagem sobre o Projeto no site da Gerência de *DST/AIDS-DF	2003	Divulgação no site da antiga gerência *DST/AIDS sobre o projeto.
8. Publicação em revista sobre SPE e Projeto	2004	Texto publicado na revista <i>Célebre</i> em 2004. Autoria da coordenadora do projeto, sobre lançamento do SPE tendo como piloto o projeto da escola.
9. Reportagem no Correio Braziliense sobre Micarê Temática	2004	Evento do projeto com trio elétrico e temáticas de promoção da saúde e direitos humanos na comunidade.

DOCUMENTOS	ANO/REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO
10. Reportagem Jornal de Brasília	2005	Divulgação do projeto sobre a disponibilização de preservativos nas escolas.
11. Certificado de Honra ao Mérito	2005	Honra ao mérito concedida ao Projeto pela Câmara Legislativa DF.
12. Reportagem do Correio Braziliense sobre ida do projeto a Moçambique	2006	Sobre o intercâmbio Brasil-Moçambique em que o projeto representou o DF.
13. Projeto de Pesquisa aprovado pelo CEP	2006	Avaliação do impacto do projeto na vida sexual dos alunos.
14. Declaração sobre participação de Missão pela UNESCO.	2008	Missão pela UNESCO sobre a Máquina de Preservativo nas Escolas.
15. Atas dos Encontros PARES-DF.	2007 - 2009	PARES-DF: Projeto de assessoramento de escolas coordenado pela escola.
16. PPP da Escola	2013 - 2019	Projeto político-pedagógico da escola em que o projeto está inserido.
17. Relato de alunos sobre o Projeto	2012 / 2013	Relatos relacionados à época em que o projeto ficou sem funcionar por 6 meses.
18. Certificado 2º lugar Professores do Brasil – DF	2017	Comprovante de 2º lugar Distrital Prêmio Professores do Brasil.
19. Certificado de participação e apresentação do projeto em congresso ABRASCO	2018	Apresentação do Projeto em Congresso de Saúde Coletiva-RJ.

Fonte: elaborado pela autora.

Categorizando cada documento citado acima, a *network* a seguir representa a linha do tempo a partir do mapeamento baseado na análise documental significativa da escola e do projeto.

Figura 1: Categoria 1 - Panorama Escolar dos Jovens LGBT. Subcategoria - Linha do tempo.



Fonte: elaborada pela autora com o auxílio do software Atlas TI 8.

6.1.1. Linha do Tempo

A subcategoria “Linha do tempo” organiza, categoriza e sistematiza a evolução histórica do cenário escolar e do projeto no decorrer dos anos e a relação com o contexto atual, em que os jovens participantes da pesquisa atuam como protagonistas.

A linha do tempo foi construída a partir da seleção de documentos da escola e do projeto, sendo organizada por meio de códigos que referenciam o ano de cada acontecimento significativo (de 2000 a 2019), ilustrando, assim, um ciclo histórico que auxilia na caracterização de fases, avanços e retrocessos relacionados ao trabalho de educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos no cenário de pesquisa.

6.1.1.1. Sobre a Escola

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (versão 2013 – 2019), documento selecionado para caracterizar a estrutura, ações e missão da escola, o Centro Educacional 06 de Taguatinga representa o espaço de protagonismo vivenciado pelos jovens LGBT participantes da pesquisa. Está situado em área urbana, no setor QNL de Taguatinga e acolhe alunos não só da comunidade local, mas também do entorno: Samambaia, Recanto das Emas e Ceilândia. Sendo assim, é uma escola que atende a um público de classe média a baixa.

Caracteriza-se também por ser uma escola que ancora diversidade, tanto no contexto físico como no pedagógico; oferece a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, 1º, 2º e 3º segmentos e Ensino Médio na modalidade Regular desde 1985, quando deixou de ser Centro de Ensino de 1º grau 06 de Taguatinga. O ensino médio é aplicado no período matutino, o ambiente que melhor representa a maior parte das ações de protagonismo vivenciada pelos jovens LGBT que narraram suas histórias de vida no contexto desta pesquisa.

A estrutura física é composta de 20 salas de aula, uma sala de vídeo, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, um biblioteca, uma sala de recursos (destinada aos alunos do atendimento educacional especial), uma secretaria, uma sala de prevenção e aconselhamento IST- HIV- Aids, uma sala de orientação

educacional (OE), uma sala de assistência pedagógica, uma sala de assistência administrativa, uma sala de direção e vice direção, uma sala de mecanografia, uma sala dos professores, uma sala de coordenação pedagógica, um auditório (400 lugares), uma sala com espelho multifuncional, duas quadras externas, uma quadra interna, uma sala de coordenação da escola integral, área de lazer, jardim, horta, cantina, refeitório e quatro banheiros, sendo um para pessoas com necessidades especiais.

A concepção pedagógica proposta pelo PPP se baseia na perspectiva da escola cidadã que, segundo Freire (2019), valoriza a educação transformadora, emancipadora e que promove cidadania. Tem como um dos objetivos desenvolver projetos que elevem a autoestima, a motivação do aluno e do professor, com intento de humanizar as relações interpessoais e priorizar a aprendizagem significativa no processo de ensino e aprendizagem, por meio da contextualização e da inter e da transdisciplinaridade.

A solicitação dos alunos para direcionar a construção de projetos na escola desde 2000 está harmonizada com as observações da realidade e sondagens realizadas continuamente pela escola e que versam normalmente sobre temáticas na área de sexualidade, drogas, mercado de trabalho, educação pela paz e educação ambiental.

Nesse enredo, o projeto Educando para a Vida foi implementado em 2001 e historicamente vem redefinindo panoramas favoráveis e/ou não favoráveis para a concretização de ações de protagonismo juvenil em sexualidade, direitos humanos e promoção da saúde com jovens em espaço escolar.

6.1.1.2. Sobre o Projeto Educando para a Vida

Levando em consideração a Linha do Tempo [figura 1] observa-se que expressiva parte do histórico do projeto tem como base o documento de registro que é atualizado anualmente: Projeto Educando para a Vida, elaborado em primeira versão no ano de 2002, como resultado da experiência inicial do projeto em 2001 e como trabalho final da pós-graduação em Educação Sexual pela coordenadora do projeto.

A motivação inicial para a elaboração e execução do projeto veio a partir de observações do número crescente de jovens grávidos na escola, acompanhada de outra preocupação constante, como os eventos de violência no contexto escolar diagnosticados por sondagens e mapeados entre 2000 e 2001. Esses dados são atualizados constantemente, com o intuito de apontar avanços, dificuldades e desafios do trabalho com os alunos e comunidade escolar. Diante disso, anotações da realidade serviram de base para a construção de um projeto que ficaria vinculado à grade horária dos alunos, intitulado de Parte Diversificada (PD), conforme os parâmetros curriculares nacionais. A PD tem como objetivo primordial “[...] atender às demandas regionais e locais definidas pela escola, podendo ser adotada na escola por meio de disciplinas, projetos ou módulos em consonância com os interesses dos alunos e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2000, p. 22).

As primeiras movimentações do projeto na escola atenderam especificamente aos alunos de 1º ano, como um espaço de vivências e oficinas de educação em sexualidade incluídas na grade horária, em parceria com a orientação pedagógica da escola. Ao fim do ano um evento foi organizado pela professora, orientadora e alunos, o qual possibilitou a visibilidade do trabalho realizado a princípio como experiência piloto. Trata-se do I Simpósio de Sexualidade na Adolescência, organizado por meio de metodologias participativas e socialização entre os seus pares.

Com o tempo, as ações foram se fortalecendo e foi surgindo a necessidade da inserção de outros programas. Em 2002, as atividades destinadas aos pais foram incluídas no projeto, objetivando motivar o diálogo entre pais e filhos em relação a questões pertinentes à sexualidade e saúde sexual e reprodutiva. Assim, eles se tornaram parceiros diretos do projeto. No mesmo ano a ação foi premiada pela UNESCO com o 1º lugar em âmbito nacional como experiência bem sucedida na área de prevenção às IST/HIV-Aids e drogas nas escolas, respondendo de maneira positiva aos objetivos e metas de políticas públicas de saúde e educação para juventudes, visto que o número de casos de jovens infectados e vivendo com HIV aumentava.

No ano de 2003, uma nova gestão assume a escola e adota o projeto como mobilizador e propulsor de todas as ações escolares, tornando-o assim, em 2005, oficialmente, o Projeto Político Pedagógico da escola. Antes, o projeto foi ampliado para todas as séries do ensino médio. Em torno de 90% dos professores da escola participaram de curso de formação em sexualidade, oferecido na coordenação pedagógica da escola pela coordenadora do projeto, que finalizava uma

especialização na área, e pela gerente dos orientadores educacionais de Taguatinga, tendo sido emitida a certificação do curso pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação (EAPE). Esse acontecimento fortaleceu o projeto em âmbito escolar, pois vários professores começaram a trabalhar de maneira interdisciplinar e/ou transdisciplinar com as temáticas do projeto, além de ele ser contemplado como disciplina na grade horária como PD.

Trabalhar com sexualidade abriu um leque relevante e político para se falar sobre temas silenciados e polêmicos que foram surgindo pela demanda dos próprios jovens, como respeito e compreensão sobre diversidade sexual, violência sexual, prazeres, primeira vez, tabus e mitos sexuais, parafilias⁹, dentre outros. No mesmo ano, além do II Simpósio, veio atrelado a ele um evento semelhante a um carnaval de rua, a Micarê Temática, em que os jovens, com abadás, faixas, música, dança e muita empolgação saíam pelas ruas da comunidade levando temas de relevância social trabalhados pelo projeto, resultando na promoção da visibilidade da escola e na procura por mais matrículas.

A unidade de ensino passou a ser referência no DF como modelo de abordagem em sexualidade e educação preventiva com escolares. Em 2004, o governo federal adotou políticas importantes, como o programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), uma parceria entre os Ministérios da Saúde e Educação. Em decorrência, o projeto da escola foi selecionado para representar o projeto piloto no DF, sendo a professora e sua coordenadora convidada a compor o grupo gestor do projeto SPE no DF. No mesmo ano, a escola, com a anuência de quase 100% dos pais, que votaram em assembleia, se torna a primeira escola no DF a disponibilizar insumos de prevenção (preservativos) em contexto escolar, atrelado a um trabalho de educação preventiva com toda a comunidade, ação que até hoje é realidade nessa unidade de ensino.

Em 2005, a visibilidade do projeto e da escola teve destaque na mídia, na efetivação das políticas relacionadas às juventudes. Recebeu também certificado de honra ao mérito da Câmara Legislativa pelo trabalho realizado. Outro programa importante surgiu nessa época, por conta da demanda de vários jovens com diagnósticos de depressão, ideação suicida, baixa autoestima, dificuldades de relação com o próprio corpo. Esse programa tinha como objeto principal oficinas de dança do

⁹ Segundo Lopes (2018), parafília é uma variação no comportamento sexual visando o prazer, saindo do convencional. Pode ser patológico ou não.

ventre, que até hoje compõem o projeto na escola, sendo um dos trabalhos fomentadores na formação de jovens protagonistas na metodologia de pares pela arte da dança e que hoje são considerados grandes profissionais reconhecidos no mercado. É importante ressaltar que os jovens HOMEM CIS GAY e a MULHER TRANS, participantes da pesquisa, se envolveram profundamente com esse espaço de expressão e de promoção da saúde.

Como resultado da movimentação e estímulo ao diálogo relacional entre os jovens, muitos deles se mostraram interessados em conhecer e se aprofundar nas temáticas do projeto, para também ajudar a disseminar tais ideias para outros jovens. Surgiu, assim, outro programa que vem apenas se qualificando desde 2002, que é o curso de formação de jovens protagonistas. Esse programa se tornou um dos pilares mais substanciais que consegue, até hoje, apesar das dificuldades, sustentar o projeto na escola, onde na maioria ex-alunos para lá retornam com o objetivo de coordenar o projeto. O envolvimento dos jovens tem se destacado continuamente e, em 2004, uma ONG chamada EDUCAVIDA foi fundada por ex-aluno, ficando por um tempo ativa. A educação entre pares começou a ser desenhada nessa época, onde jovens passaram a partilhar entre si suas vivências e aprendizagens, facilitando o intercâmbio e o empoderamento em conhecimentos e práticas (UNICEF, [2008]).

No ano de 2006, vários acontecimentos importantes foram ilustrados na linha do tempo construída acima. A escola, além de contar com a professora que elaborou e implementou o projeto como coordenadora pedagógica e do projeto na escola, convidou outra professora para ser facilitadora das oficinas e vivências em sala de aula. A escola recebeu também uma professora doutora em bioética pela Universidade de Brasília (UnB) para fundamentar o projeto educando para a vida, tendo ela coordenado uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética (CEP) para identificar em que medida o projeto da escola estava influenciando ou não a vida sexual dos escolares. Tal cenário ainda contava com um diretor que articulava e qualificava as ações dentro e fora da escola.

Com essa estrutura e por conta da grande visibilidade e resultados comprovados, como, por exemplo, a diminuição significativa do número de jovens grávidos na escola, de 25 casos por ano entre 2000 e 2001 no ensino regular, para um intervalo de sete a cinco casos identificados a partir de 2006, o cuidado maior dos jovens consigo mesmos e com os outros, a grande participação de jovens nas atividades de promoção da saúde oferecida pelo projeto em horário contrário, o projeto

foi selecionado para representar o Distrito Federal (DF) em um Intercâmbio Internacional entre Brasil e Moçambique, no âmbito do Projeto Estamos Juntos (PEJ), entre educadores que se destacavam na área de educação preventiva IST/ HIV-Aids em escolas do Brasil e Moçambique. O resultado da participação da coordenadora do projeto trouxe ao DF a implementação do Projeto de Assessoramento Regionalizado às Escolas do Distrito Federal (PARES-DF), plano de ação construído como trabalho final do intercâmbio e que passou a ser coordenado pelo Grupo Gestor Saúde e Prevenção nas Escolas do Distrito Federal (GGSPÉ-DF), do qual a professora coordenadora também fazia parte. Em decorrência, o “Projeto Educando para a Vida” passou a ofertar assessoria de maneira sistematizada para as demais escolas do DF que manifestassem interesse em movimentar em seus espaços escolares ações nesse contexto.

A metodologia que amparava a execução do projeto foi também fundamentada na educação entre pares. Para participar, a escola precisava se inscrever com pelo menos um núcleo base composto de um representante dos estudantes, um gestor, um professor e um representante de pais, os quais dialogavam com os núcleos já formados na comunidade escolar do projeto educando. Tais núcleos inscritos eram fortalecidos e capacitados para contemplar ações em suas escolas, sendo que por um tempo continuavam recebendo assessoramento do projeto para fortalecimento das propostas. Alguns resultados expressivos foram percebidos, como relatos presentes em documentos de assessoramento às escolas. Mas também surgiram barreiras, principalmente de cunho financeiro e de mudanças constantes no quadro de pessoal, que dificultavam o apoio permanente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), tendo tido ação mais efetiva apenas entre 2007 e 2009.

O Programa Saúde nas Escolas (PSE) foi instituído em 2007 e o SPE passa a ser um de seus programas. Por ser a referência no DF nas ações com o SPE, a escola passa a ser amparada também pelo PSE, que articula educação e saúde com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da educação integral de criança, adolescentes e jovens em projetos que articulem saúde e educação, sendo a unidade de saúde fundamental na relação e qualificação desse processo (BRASIL, 2011).

Em 2010 as oficinas de dança na escola foram ampliadas para os jovens com necessidades especiais da comunidade escolar e local, melhorando de forma substancial a inclusão e a autoestima de tais escolares. No mesmo ano o gestor

comprometido e envolvido integralmente com as ações do projeto deixa a escola e outro cenário começa a ser desenhado frente a essa nova situação.

Apesar de, em 2011, a escola receber placa comemorativa referendando os 10 anos do projeto, a professora e coordenadora ser agraciada com o Prêmio Mulher Educadora Cidadã do Mundo pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF) e a escola ser indicada para receber o projeto piloto da máquina de preservativos nas escolas, as ações sofreram grande impacto em decorrência da desarticulação de uma equipe que acreditava e fazia a diferença no crescimento do projeto na escola. A professora do projeto passou a tentar articular o trabalho de forma mais isolada com os alunos, pois a nova gestão, por mais que tentasse, não compreendia como contribuir de fato com espaços para a sensibilização e movimentação do projeto na escola. Novos professores chegaram, muitos já com a visão de que trabalhar com sexualidade em escola seria estimular os jovens a terem vida sexual precoce, ainda mais disponibilizando preservativos, e que falar sobre respeito à diversidade, LGBTfobia, homofobia, transfobia e lesbofobia seria estimular os jovens a se tornarem homossexuais. Assim, uma onda de perseguição ao projeto se instalou na escola.

Tal debate coincide com articulações políticas da bancada evangélica na tentativa de barrar ações de respeito à diversidade sexual e de gênero em escolas. Debates, pós e contra, tentativas de boicote e até mesmo de retirar o projeto da grade horária começaram a ganhar adeptos no contexto escolar. A professora chegou a adoecer e a entrar em processo depressivo por conta da imensa pressão que vivenciava. Projetos como PSE e/ou SPE foram perdendo força e espaço e tudo aquilo que estava bem direcionado passou a se tornar mais difícil de realizar. Em 2012, após processo de adoecimento, a professora define que não estaria mais na escola com o projeto e que voltaria a assumir suas turmas de Biologia. Estava acontecendo nesse período processo de transição para uma nova gestão na escola. O projeto então, durante os seis primeiros meses de 2012, foi silenciado na escola, salvo algumas manifestações de apoio por parte de alguns professores e alunos que já tinham vivenciado o projeto e que pediam o retorno de tais atividades.

Um fato externo ao contexto escolar foi necessário acontecer para que reflexões sobre tais ações voltassem a ser pauta na escola. Professores da UnB do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva (PPGSC) visitaram a escola ao fim do primeiro semestre de 2012, convidando-a para participar da pesquisa *“Estudo*

piloto da implementação de máquinas dispensadoras de preservativos em escola de ensino médio em duas capitais brasileiras". Tendo em vista o trabalho já reconhecido da escola, seria uma experiência piloto caso o projeto fosse implementado e, também, porque ela já disponibilizava os insumos de prevenção desde 2004. Para sua surpresa, os pesquisadores foram informados pela direção da escola que o projeto não mais existia. Após diálogo com a coordenadora do projeto e professores, ficou acertado que a escola participaria da pesquisa.

Tal acontecimento acabou fortalecendo e mobilizando os jovens e alguns professores da escola a reativarem o projeto, mas agora com um formato diferente, pois não existia mais PD como espaço de diálogo. Então a professora continuou articulando algumas ações dentro da própria disciplina de Biologia e fortaleceu a formação dos jovens protagonistas, voltando a oferecer o curso em horário contrário, em que jovens como a MULHER TRANS participante de pesquisa passou a compor a lista de atores principais nas ações do projeto na escola. A professora também ajudou a construir o formato e esteve na coordenação do I Fórum Atitude Jovem evento produzido por jovens para jovens. Alguns eventos foram se ampliando a partir de 2013, todos coordenados pelos jovens da escola, como a Gincana dos Namorados, Jogos pela Paz, Fórum Atitude Jovem, Oficinas de Dança e a Sala de Prevenção e Aconselhamento, reativada pela coordenação mais expressiva dos jovens formados na metodologia de educação entre pares.

Em 2014, por movimentação própria em semana pedagógica, os jovens reivindicaram à direção que reintegrasse o "Projeto Educando para a Vida" no PPP da escola, no que foram acolhidos pelos gestores e professores na época. No mesmo ano, o projeto foi convidado pela UNESCO para participar como experiência bem sucedida em relação à prevenção às violências engendradas em contexto escolar para educandos LGBT. A participação foi no vídeo Bullying Homofóbico, que visava mostrar experiências bem sucedidas de escolas que trabalhavam com tal temática, tendo a jovem MULHER TRANS participado do vídeo, ainda sem ter passado pelo processo de hormonização e transição.

Em 2016, o projeto foi revisto e reinserido em outro formato no PPP, como uma ação do Projeto de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI). Esse projeto foi instituído em 2012 nas escolas do DF e visa oferecer espaços de ações educativas e projetos em tempo integral que desenvolvam várias dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais para os escolares. Ele passou a oferecer mais suporte

para os jovens voluntários coordenadores do projeto, oferecendo algumas bolsas para educadores sociais. Atualmente, o jovem HOMEM CIS GAY recebe tal bolsa como incentivo pelo seu empenho na coordenação do projeto.

Em 2017, os jovens protagonistas, além de criarem o e-mail comercial, inseriram o projeto nas redes sociais como Instagram e Facebook, visando divulgar e ampliar o acesso de jovens ao projeto. Atualmente, são os próprios jovens que coordenam e oferecem o curso de formação de protagonistas, tendo a professora se tornado apenas supervisora e apoiadora das ações, estando afastada de sala de aula para estudo. Nesse mesmo ano, além de o projeto ser agraciado com o 2º lugar Distrital no Prêmio Professores do Brasil, uma jovem protagonista foi convidada pela UNESCO juntamente com a professora do projeto para participar de uma mesa redonda no Congresso Internacional de Prevenção HIV/Aids e Hepatites Virais em Curitiba - PR.

Seguindo tal histórico, percebe-se que o projeto vivencia nova etapa, em que os jovens descobrem o verdadeiro valor de ter voz e fazer a diferença no mundo. A educação entre pares na prática é realidade vivenciada por jovens dessa escola, principalmente e especialmente os jovens LGBT inseridos ou não nesta pesquisa.

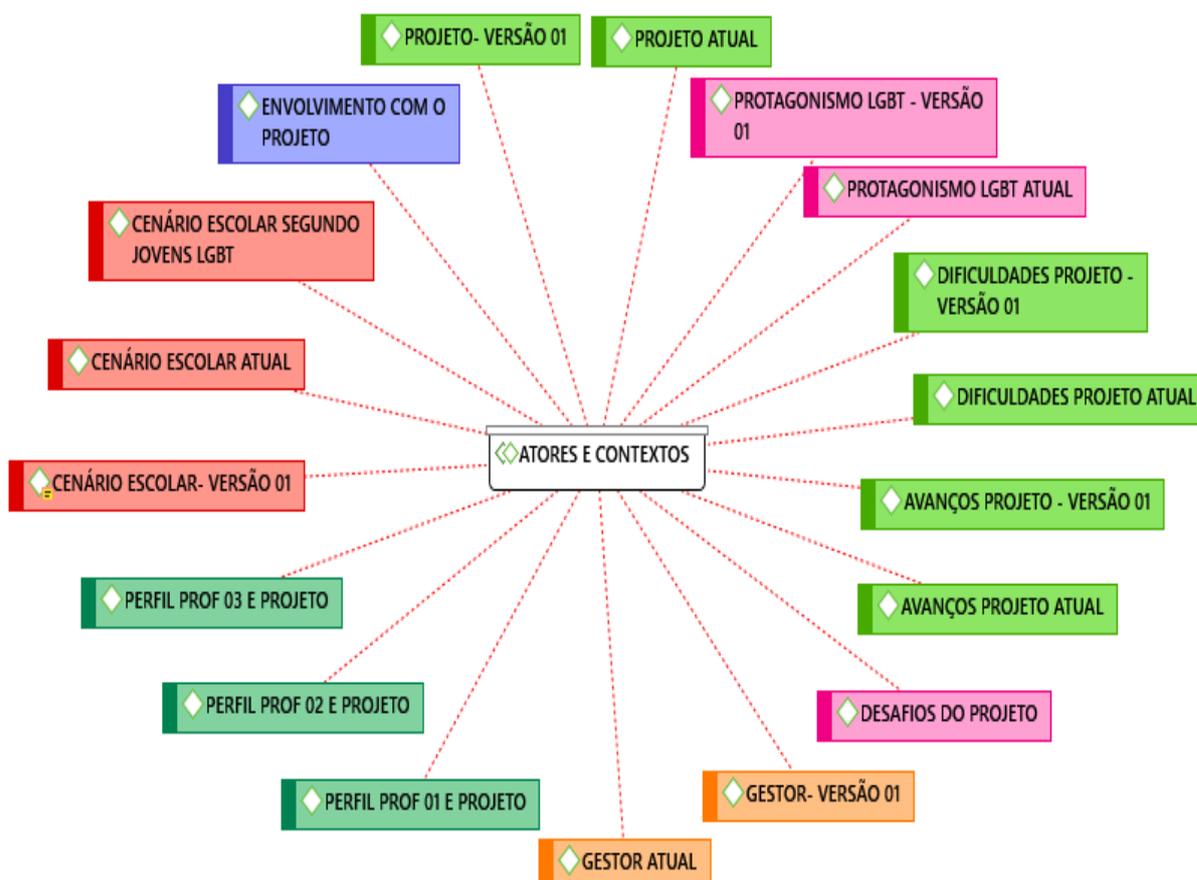
A partir do mapeamento representado pela subcategoria Linha do tempo e de fatos pertinentes ao projeto, por meio da análise documental foi possível concluir que existem quatro momentos importantes no panorama do projeto e da escola cenário da pesquisa: as gestões de 2000 a 2002, de 2003 a 2010, de 2011 e de 2012 a 2019. No entanto, para o trabalho em questão foram aprofundadas, a partir de entrevistas semiestruturadas com atores-chave, duas gestões do projeto, a saber, a de 2003 a 2010 e a de 2012 a 2019, sendo apresentada a partir da subcategoria Atores e Contextos.

6.1.2. Atores e Contextos

A apreensão do cenário de pesquisa e contextualização com as trajetórias dos jovens LGBT foi aprofundada por entrevistas realizadas com atores-chave de duas gestões, que imprimiram ou têm imprimido influências na vivência dos jovens LGBT, destacando assim as convergências, divergências e singularidades de dois momentos distintos da escola e do projeto.

A figura a seguir expressa a subcategoria Atores e Contextos e os códigos elencados descrevem o perfil e as percepções de atores-chave e dos próprios jovens LGBT sobre o cenário e a realidade no palco das vivências de protagonismo.

Figura 2: Categoria 1 - Panorama Escolar dos Jovens LGBT. Subcategoria - Atores e Contextos.



Fonte: elaborada pela autora com o auxílio do software Atlas TI 8.

O primeiro aspecto relevante, sistematizado na tabela a seguir, foi construído a partir dos perfis relatados na pesquisa em relação aos códigos detalhados acima. O conteúdo descreve quem são esses atores-chave e o que representam para a escola e para o projeto a partir de seus históricos.

Tabela 2: Perfil dos Atores-Chave Participantes da Pesquisa

ATORES-CHAVE (colaboradores)	CARGO / FUNÇÃO	PERFIL – PARTICIPANTES
GESTOR 1	Ex-Gestor	Homem cis gay, 42 anos, pedagogo, gestor da escola entre (2003 – 2010), contribuiu para a grande capilaridade do projeto na comunidade escolar e na Secretaria de Estado de Educação, fazendo do projeto o PPP da escola. Aos 38 anos foi aposentado com transtorno de estresse pós-traumático, devido ao quadro de violência homofóbica sofrida após defender a professora coordenadora do projeto na escola de agressão física pelo vice-diretor. Atualmente mora em São Paulo e continua na militância como participante e colaborador em pesquisa sobre o PrEP na USP, em ações de prevenção HIV-Aids e no contexto LGBT.
GESTOR 2	Gestor Atual	Homem cis hétero, 45 anos, graduado em Filosofia, mestre em ética e filosofia política pela UnB, participou como parceiro no trabalho interdisciplinar com o projeto em gestão anterior e, como gestor atual, tem contribuído para a reintegração do projeto ao PPP da escola e a oferta de espaço no Projeto Escola Integral, para a continuidade das ações pela coordenação dos jovens protagonistas.
PROF. GL 1	Ex-Professora do Projeto	Mulher cis bissexual, 41 anos, bacharel em História, mestre e doutora em Antropologia Social pela UnB. Esteve como professora do projeto na gestão (2003-2010), auxiliando no fortalecimento e ampliação de espaços de cidadania e promoção da saúde na escola.
PROF. KN 2	Professora e Coordenadora do Projeto	Mulher cis hétero, 48 anos, graduada em Geografia e História, especialista em libras, acompanha o projeto desde 2003, já foi professora intérprete das oficinas do projeto e atualmente é coordenadora da escola integral, responsável pela inserção e continuidade do projeto na escola pela coordenação de jovens protagonistas.
PROF. EN 3	Professora da Escola	Mulher cis hétero, 44 anos, graduada em Letras-Espanhol, especialista em Linguagens, chegou à escola em janeiro de 2017, assumiu a disciplina de PD em redação e desde então vem contribuindo com o fortalecimento do projeto, seja em sala de aula seja em apoio nos eventos protagonizados pelos jovens.

ATORES-CHAVE (colaboradores)	CARGO / FUNÇÃO	PERFIL – PARTICIPANTES
MÃE M. TRANS	Mãe da jovem mulher trans	Mulher cis hétero, 47 anos, faxineira, aceitou ser entrevistada, mas mostrou certo grau de ansiedade, preocupada com julgamentos por abandono e negligência em relação à filha trans.

Fonte: elaborado pela autora.

Levando em consideração as *networks* das subcategorias Linha do Tempo e Atores e Contextos e o quadro com a descrição do perfil dos atores-chave colaboradores da pesquisa, as convergências, divergências e singularidades em diálogo com a literatura partem dos documentos e dos trechos selecionados das percepções dos atores-chave identificados pelos códigos: cenário escolar e do projeto, envolvimento com o projeto, avanços, dificuldades, protagonismo LGBT e desafios do projeto nas duas gestões delimitadas para a pesquisa.

Identificaram-se pelos documentos e entrevistas várias convergências, como o aumento das ações de protagonismo juvenil no projeto “[...] muitos foram se tornando militantes e disponibilizavam preservativos na escola, tratava temas como IST/AIDS e identidade de gênero; tais jovens foram defendendo os seus direitos e do coletivo.” (GESTOR 1) e “[...] os protagonistas, que são ex-alunos, vejo cada um com muito entusiasmo, trabalham pelos direitos humanos até sem apoio governamental.” (GESTOR ATUAL), tecendo assim a horizontalidade e importância central do jovem na condução de atividades do projeto nas duas gestões, pois o protagonismo ancora muito o fato do não silenciar e ter voz diante das problemáticas que afetam a sociedade (RIBAS JUNIOR, 2004).

Além disso, um fenômeno relevante acompanha o histórico do projeto. Os jovens que mais têm se envolvido e coordenado as ações na escola são os jovens LGBT, como bem relatado pelo gestor anterior “[...] o jovem protagonista é questão de sensibilidade e talvez o cidadão LGBT seja a pessoa mais sensível para entender a dor do outro.” Portanto, naquela época já se percebia o crescimento de jovens LGBT no projeto como coordenadores, participantes no curso de formação ou como colaboradores mais diretos das ações de promoção da saúde. Atualmente, a cada dez jovens escolares ou ex-alunos envolvidos diretamente no projeto, nove são LGBT. Esse fato revelado pode representar muito mais do que “sensibilidade para entender

a dor do outro”, mas também uma percepção de acolhimento, como relatado pelos jovens “[...] querendo ou não o CEd 06 tem essa característica acolhedora” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20); “[...] eu escutei falar muito bem do projeto, daí quis ir para essa escola conhecer” (JOYCE, MULHER TRANS, 20) e “[...] me senti acolhida quando ganhei a gincana do dia dos namorados, pois foi uma declaração de amor para uma menina” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17), sendo que normalmente tais jovens são marginalizados e excluídos em espaço escolar e não se sentem acolhidos e nem representados nesse local.

Pesquisa nacional realizada em 2016 pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), comprova esse fato quando identifica que 60% dos jovens se sentem inseguros em ambiente escolar por conta de sua orientação sexual e mais de 40% pela sua identidade ou expressão de gênero (ABGLT, 2016). Os gestores também perceberam diferença quanto à realidade dos LGBT nessa escola “[...] percebo que jovens LGBT quando começam a descobrir a sua identidade de gênero e orientação sexual evadem da escola, mas em nossa escola eles permanecem” (GESTOR 1). Sabe-se que evasão escolar de jovens LGBT é cotidiano comum nas escolas em nosso país, segundo Moreira (2012), sendo uma constante contrária a relatos como “[...] acho que eles sentem certo respeito e acolhimento aqui na escola” (GESTOR ATUAL). Na voz das três professoras entrevistadas é também confirmada a existência de um espaço mais tolerante “[...] foi interessante perceber uma incidência maior de matrículas de jovens LGBT que ficavam sabendo da proposta da escola e que queriam participar disso” (PROF. GL 1); “[...] é importante ver a diferença quando eles se aproximam do projeto, o acolhimento dos colegas e a autoestima de cada um deles”; “[...] eu vim de uma escola que discutia um pouco esses assuntos, no CEd. 06 tem mais espaço” e “[...] a partir do momento que os professores compram essa ideia o preconceito vai diminuindo” (PROF. EN 3), enfatizando a importância de se ter professores capacitados para compreender, atuar e multiplicar ações de educação emancipatória e participativa, como propõe Freire (2019).

Mas, apesar de inúmeros relatos positivos frente ao cenário de pesquisa, outra constatação é que, mesmo diante de avanços constatados, ainda existe o preconceito e a dificuldade em se aceitar a diversidade como fato real e normal em espaço escolar, o que se constata por trechos, como “[...] é uma temática que gera certo desconforto, tanto para alguns professores como alunos também” (PROF. GL 1); “[...] temos

dificuldade ainda com a falta de interesse de alguns colegas professores” e “[...] são seres humanos, precisam ser aceitos, mas ninguém é igual e tem gente que não aceita” (GESTOR ATUAL); “[...] o problema ainda é de alguns não entenderem o projeto e quererem acabar desanimando as ações” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20); “[...] acho que ninguém está preparado para esse diálogo, nem a igreja, nem a família, até na escola é difícil” (PROF. KN 2). Percebe-se que foi dada ênfase ao fato de que a raiz do preconceito e da dificuldade em lidar com tais questões às vezes emerge dos próprios professores, sendo um desafio envolvê-los nas ações de educação em sexualidade, direitos humanos e promoção da saúde, principalmente no contexto da gestão atual, como também identificada em pesquisa de estudo de caso sobre o projeto, realizada por Neves (2017).

O protagonismo juvenil precisa ser muito potente para continuar sendo resistência em espaços em que existem críticas vinculadas a preconceito advindo de atores imbuídos de certo poder no direcionamento das ações administrativas e pedagógicas em uma escola. Isso ocorre por conta do modelo de educação, na prática, ainda muito verticalizada e focada na hegemonia de poderes dos gestores e professores sobre os alunos como uma educação na concepção bancária, em que prevalece a opressão (FREIRE, 2019). São, portanto, necessários inúmeros processos de sensibilização para efetivação de parcerias, que demandam muita energia, tanto por parte dos jovens, como dos profissionais vinculados à escola. Nesses termos “a educação como prática da liberdade”, na perspectiva de Freire (2019) e teoricamente amparada pelo PPP da escola, dialoga perfeitamente com a proposta emancipadora, participativa e de construção solidária, fortalecendo visões de Paulo Freire e Boaventura Santos (PAIVA, 2012a).

Tendo em vista as divergências entre a análise documental e as falas dos colaboradores entrevistados dos dois momentos distintos do projeto, percebe-se que os diferentes momentos políticos sobre a inclusão ou supressão de temáticas de educação em sexualidade e gênero e diversidade sexual em cenário escolar, acesso ou ausência de acesso à formação de professores sobre os temas, podem impactar na visibilidade das ações do projeto e muitas vezes na qualidade e abrangência das ações (LOURO, 2016). Na gestão anterior, segundo documentos e trechos de falas, além de existir uma articulação local, ela era amparada pelas políticas de governo, como o SPE e PSE, por vários acordos internacionais dos quais o Brasil é país signatário, pela inclusão das temáticas apresentadas pelo projeto no Plano Nacional

de Educação (PNE) e por políticas setoriais das temáticas de sexualidade e gênero em escola. Além do mais, foi uma ação premiada pela UNESCO, havendo, ainda, o estímulo a esse tipo de abordagem em escolas. Ela era valorizada e amparada até mesmo pela comunidade escolar: “[...] como tínhamos reconhecimento externo e interno, transformamos a nossa escola em modelo para outras” (GESTOR 1); “[...] O SPE favorecia também a ampliação das temáticas de sexualidade, para falar de homofobia, racismo, respeito à diversidade” (GESTOR 1) e “[...] lembro que nós não fazíamos reuniões, eram assembleias, porque os pais votavam em todas as decisões da escola” (GESTOR 1). Já sobre a política atual, persiste a negação e desmonte de direitos LGBT, principalmente em espaço escolar, com discursos amparados por premissas do projeto escola sem partido, por conta da bancada conservadora que ganhou força e visibilidade, principalmente a partir de 2011, e pela supressão de tais temáticas do PNE, que tem impactado negativamente até na postura da comunidade frente às ações da escola (DESLANDES, 2015).

No contexto das singularidades é importante destacar que o envolvimento da comunidade escolar com o projeto pode definir qualidade e abrangência das ações de educação em sexualidade, direitos humanos e promoção da saúde. Alguns pontuaram que “[...] tudo isso me faz lembrar memórias bonitas, mas memórias duras também, o bichinho do educando para a vida me pegou” (GESTOR 1); “[...] eu fiquei muito triste quando você falou que ia sair de sala de aula, senti uma dor muito grande, pois eu me envolvi com o trabalho” (PROF. KN 2) e “[...] essa temática é o meu caminho, trago isso como bandeira de luta” (GESTOR 1). Na primeira gestão do projeto destacado na pesquisa, por existir apoio político e local incluindo todos os atores da comunidade escolar, o projeto transitava de maneira crescente dentro e fora da escola. Atualmente o maior envolvimento vem principalmente dos jovens LGBT: “[...] eu comecei a me aproximar das pessoas, só comecei a ter amigos no CEd. 06” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20) e “[...] no 1º ano eu faltava aula por conta do preconceito, já no 3º ano às vezes faltava para dançar ou coordenar o projeto” (JOYCE, MULHER TRANS, 20) e “[...] esse projeto revolucionou a minha vida mais do que eu imaginava” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17). Já na comunidade local às vezes a insegurança se instala, nem todos concordam com esse tipo de trabalho como prioridade e muitos pais não sabem às vezes, de fato, o significado dele: “[...] eu pensava que ela estava na escola envolvida com coisa ruim, passava o dia lá” e “[...] depois percebi que era algo bom para ela” (MÃE DA M. TRANS).

Sendo assim, as ações de educação em sexualidade, direitos humanos e promoção da saúde no cenário de pesquisa tem inserção pelo menos em dois momentos políticos distintos, em que jovens LGBT e a temática da diversidade têm estado presente. O primeiro momento foi de sedimentação. Para fortalecer raízes foi necessária a movimentação de toda a comunidade escolar e a existência de um ambiente político favorável. Já no segundo momento, após anos e anos de formação e sensibilização de jovens no contexto do protagonismo juvenil, foi necessário que a professora coordenadora saísse de cena para sentir o que reverberava dos jovens após contato com temáticas e reflexões no projeto. O momento político desfavorável, sem apoio governamental e muitas vezes até com a família envolvida no discurso de repressões, tem dificultado a amplitude e qualidade das ações. O desafio hoje tem sido a permanência do “movimento educando para a vida” na escola, mesmo diante de retrocessos e movimentos contrários aos direitos humanos e à cidadania LGBT em espaço escolar.

6.2. CATEGORIA 2 – IDENTIDADES E DIVERSIDADE LGBT

A segunda categoria “Identidades e Diversidade LGBT” segue respondendo a um dos objetivos da pesquisa, qual seja o de caracterizar os cenários, atores e ações de educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos desenvolvidas na escola em que os jovens LGBT estão atualmente inseridos. Ela destaca e mapeia o perfil dos três jovens LGBT participantes da pesquisa, sendo uma mulher trans, uma mulher cis lésbica e um homem cis gay, representados a partir dos relatos que ilustraram a percepção de tais identidades pelos jovens e/ou por atores-chave sobre sua convivência e a sistematização dos trechos das entrevistas que referendaram a negação de tais identidades em algum instante de suas trajetórias.

De acordo com Jesus (2012), quando a pessoa nasce e se identifica com o “gênero” designado no nascimento, é classificada como cisgênero (cis) e, quando não se identifica com o “gênero” designado ao nascer, é classificada como transgênero (trans). Apesar de controvérsias sobre a utilização ou não dos termos, como já foram apresentados no capítulo da Introdução, a utilização cis e trans na identificação do perfil dos jovens LGBT participantes desta pesquisa vem ao encontro à citação de tal nomenclatura por eles, em algum momento de suas narrativas.

Importante também compreender que, na perspectiva de Jesus (2012), o conceito de orientação sexual está relacionado à atração afetiva e sexual sentida por alguém, estimulando o surgimento de uma classificação diversificada baseada na direção da atração, que pode ser homossexual, heterossexual, bissexual, pansexual, dentre outras.

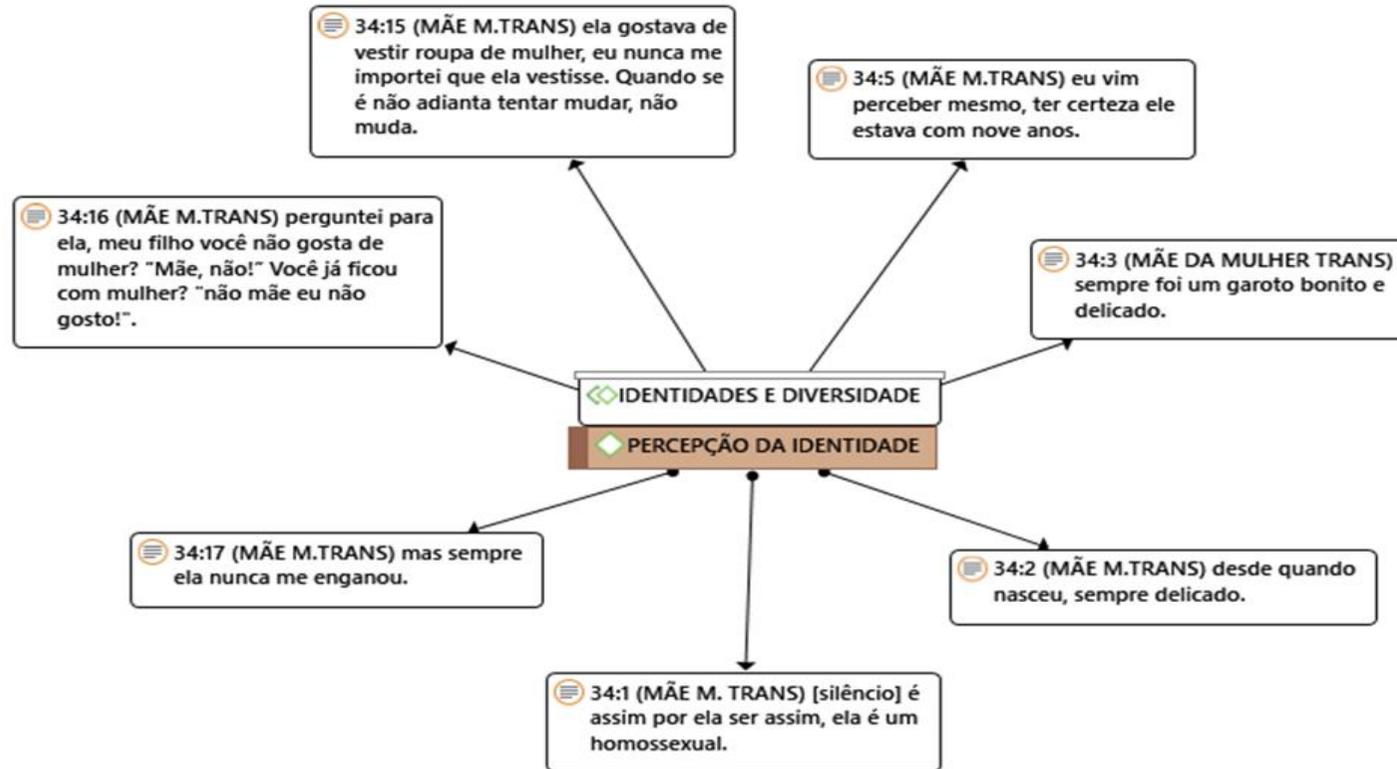
Portanto, o conceito de diversidade engloba as vivências do ser sexuado, surgindo vários espectros de possibilidades para se definir o perfil de um indivíduo, pressupondo que os olhares epistemológicos amparados em Butler (2003) conseguem inferir melhor e mais substancialmente sobre a realidade apresentada pelos trechos de fala dos jovens LGBT. A fluidez de trânsito entre tais desejos, sensações e sentidos comprova a dinâmica existente entre os grupos que se intitulam LGBT. Dentro de tais realidades, muitas são as possibilidades de como se sentir e se relacionar ao se perceber LGBT.

Tendo em vista os trechos selecionados como pertencentes à categoria “Identidades e Diversidade LGBT”, esta foi classificada em duas subcategorias a seguir: Percepção da Identidade e Negação da Identidade.

6.2.1. Percepção da Identidade

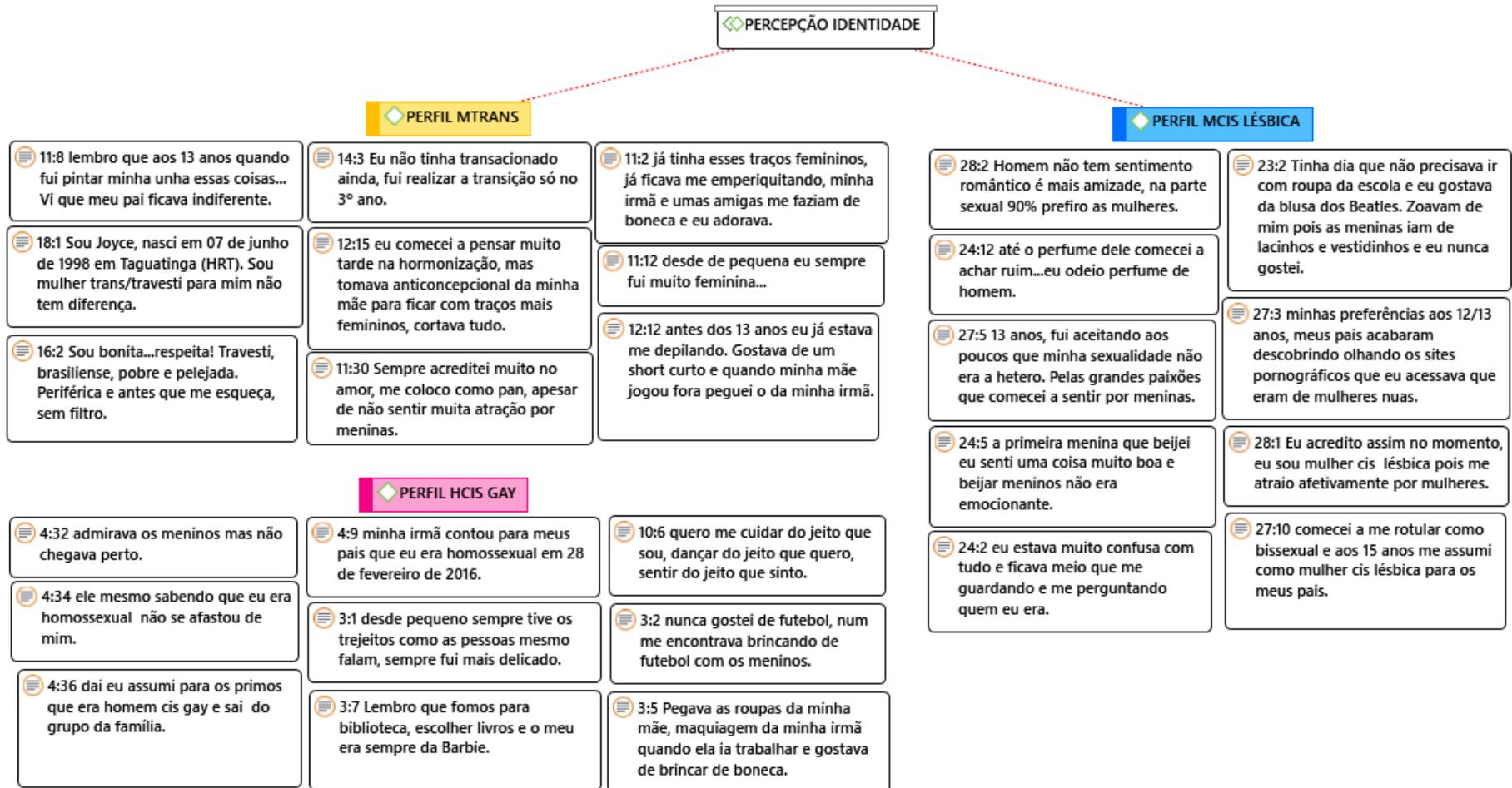
A subcategoria Percepção da Identidade trouxe impressões dos jovens em relação aos seus desejos, vontades e sentidos imbuídos na construção de seus perfis. Seguem nas [figuras 1 e 2] trechos significativos dos relatos da mãe da jovem mulher trans e, dos jovens LGBT, respectivamente.

Figura 3: Categoria 2 - Identidades e Diversidade. Subcategoria – Percepção da Identidade: Mãe Mulher Trans.



Fonte: elaborada pela autora com o auxílio do software Atlas TI 8.

Figura 4: Categoria 2 - Identidades e Diversidade LGBT. Subcategoria - Percepção da Identidade: Mulher Trans, Mulher Cis Lésbica e Homem Cis Gay.



Fonte: elaborada pela autora com o auxílio do software Atlas TI 8.

Nos trechos destacados dos três perfis de jovens LGBT, percebem-se algumas convergências em relação à percepção das identidades. A mulher trans disse que desde pequena já se percebia muito feminina, sendo confirmado pela sua mãe ao dizer que ela sempre foi muita delicada desde quando nasceu. O homem gay também, sempre se sentiu mais afeminado e a mulher lésbica não gostava de se vestir como a sociedade impunha ao gênero feminino. Mediante tais considerações, pode-se inferir que a sexualidade é inerente a todos os seres humanos e está presente desde a concepção, mas se manifestando de maneira diversificada (JESUS, 2012; LOURO, 2016). A identidade de gênero e a orientação sexual são construções que vão sendo moldadas paulatinamente, não havendo uma idade específica definidora para iniciar tal etapa, mas é fato que na adolescência as sensações ficam mais evidentes (ALVES; MOTA, 2015).

Em relação à apreensão de suas identidades, os jovens LGBT apresentaram divergências importantes no momento de se assumir perante a sociedade. A mulher trans, imbuída de empoderamento, assumiu sua identidade trans como uma bandeira de luta, percebida em sua fala “[...] sou bonita, respeitada, brasileira, pobre, travesti, pelejada, periférica e, antes que me esqueça, sem filtro”, retratando uma forma política de reivindicar direitos e cidadania. A sua mãe desde muito cedo já percebia a feminilidade que afluía relatando que ela nunca conseguiu esconder a sua identidade “[...] ela gostava de vestir roupa de mulher [...] quando se é, não adianta tentar mudar, não se muda.” Sobre a orientação do desejo sexual ela se intitula pansexual, ou seja, sente atração por todos os tipos de pessoas independentemente de identidade e diversidade sexual e/ou de gênero. O homem cis gay só assumiu a sua orientação sexual após a irmã contar para os pais “[...] minha irmã contou para os meus pais que eu era homossexual em 28 de fevereiro de 2016”; “[...] eu disse para os meus primos que era gay e saí do grupo” e “[...] admirava os meninos, mas ficava de longe”, retratando o medo vivenciado para assumir a identidade por conta do preconceito e discriminação refletidos pela sociedade heteronormativa (DESLANDES, 2015; SPARGO, 2017). A mulher cis lésbica relatou ter sido um processo complexo de autoaceitação, sentidos e desejos muitas vezes foram reprimidos, às vezes se sentia confusa, como abordado nos trechos “[...] eu estava meio confusa com tudo e ficava me perguntando quem eu era, comecei a me rotular como bissexual e aos 15 anos me assumi cis lésbica para os meus pais” e “[...] com 13 anos fui me aceitando que não era hétero, pelas grandes paixões que comecei a sentir por meninas.” A

dúvida ou fragmentos confusos na identificação de sua orientação sexual tem explicação nas reflexões de vários autores, como Colling (2018) e Butler (2003), que têm enfatizado o não binarismo na definição de gênero, entendendo binarismo como um termo que se refere a uma crença constituída ao longo da história de uma dualidade simples e fixa, baseada na classificação de indivíduos como do sexo feminino ou masculino, negando outras possibilidades (JESUS, 2012). Mediante tal confronto, sabe-se que “sexo” não é definido apenas pelo biológico e que “gênero” não é apenas uma construção cultural, mas ambienta-se em uma realidade mais fluida e diversificada, categorizada atualmente como dissidência sexual e/ou de gênero, em detrimento de inúmeras normatizações criadas no contexto das diversidades (HUNGERFORD, 2012; COLLING, 2018).

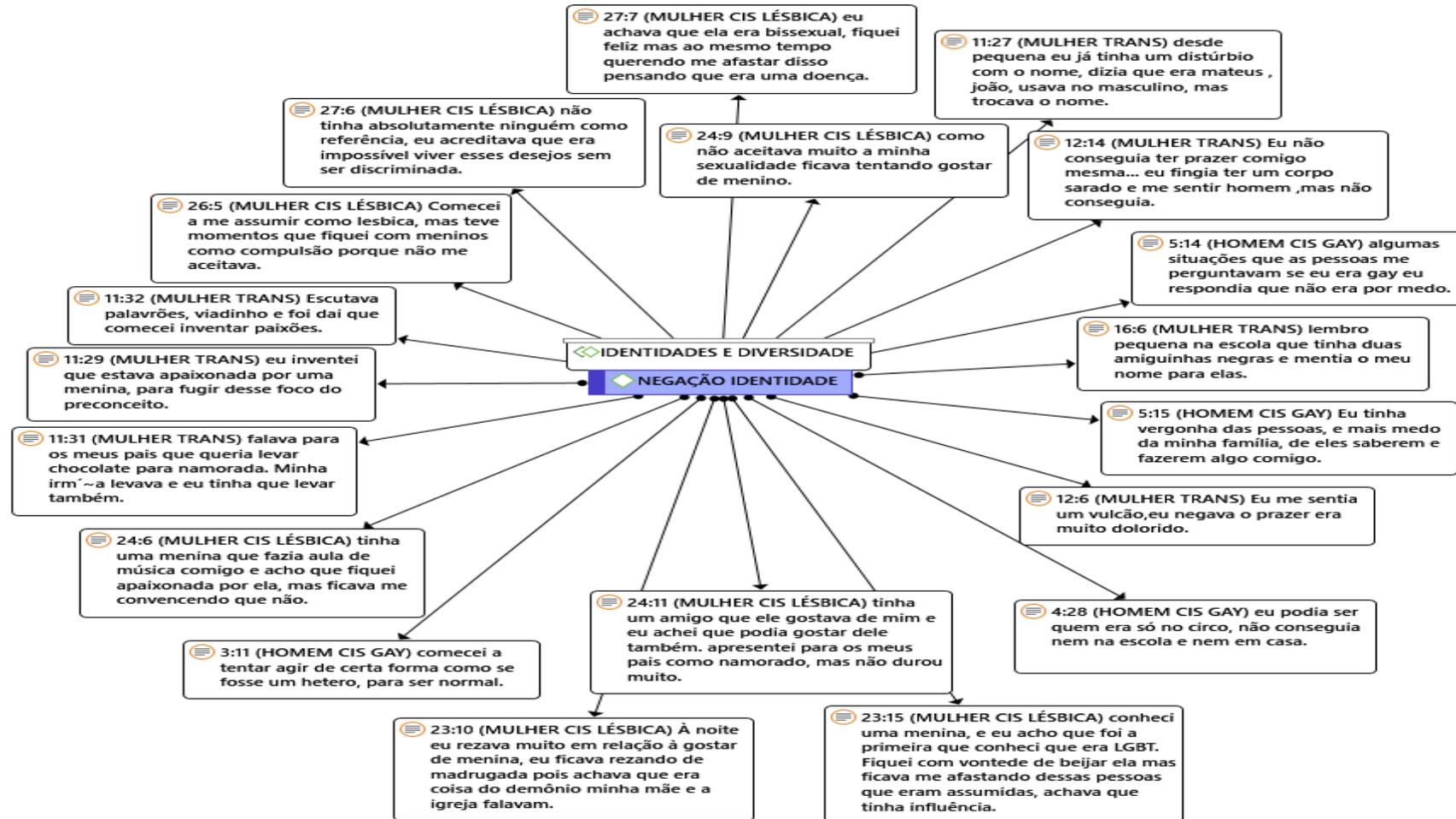
Singularmente, a mulher trans definiu um desconforto pertinente à sua imagem já na infância, mas principalmente a partir da puberdade, como comprovado em seus relatos “[...] tomava anticoncepcional da minha mãe para ficar com traços mais femininos” ou “[...] antes dos 13 eu já estava me depilando”, dialogando com autores como Santos e Martinelli (2019), que acreditam na percepção da identidade de gênero trans, normalmente surgindo na infância, época das primeiras descobertas, tornando-se mais intensa na época da adolescência, quando os hormônios sexuais entram em cena com intensidade e o conflito pode se tornar maior. Nos outros jovens, o desconforto estava mais focado nas situações cotidianas externas, que muitas vezes dificultaram as suas vivências, vontades e desejos. Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de a mãe da mulher trans demonstrar desconhecer as diferenças existentes entre as diversidades sobre orientação sexual e identidade de gênero “[...] é assim, por ela ser assim, é um homossexual.” Esse fato fortalece a ideia de que parte das pessoas não reconhece a diversidade sexual fora dos padrões heteronormativos, como se todos os traços afeminados representassem uma condição de homossexualidade (LOURO, 2016).

Tendo em vista tais considerações, percebe-se que o trajeto para se perceber LGBT não pode ser resumido em modelo único. A identidade sexual, orientação sexual e percepção de sentidos vêm engendradas de vários dispositivos internos e externos que dialogam com um palco de diversidade e possibilidades. A Percepção da Identidade não é simplesmente dizer o que se deseja ser, mas muito mais escutar o que se percebe ser em determinado momento, a partir dos sentidos inerentes de cada individualidade.

6.2.2. Negação da Identidade

Tal subcategoria vem dialogar com as dificuldades encontradas pelos jovens LGBT para assumirem a sua identidade e diversidade sexual em âmbito familiar, escolar e social. Negar a identidade LGBT pode ser uma das consequências da homofobia internalizada, termo já cunhado cientificamente que se apoia no preconceito, aversão, ódio, desprezo em decorrência de comportamentos que fujam às normas cisheteronormativas e que, internalizada por pessoas LGBT, dificulta o processo de aceitação e assunção de sua sexualidade e identidade (ANTUNES, 2016). A [figura 5] configura trechos selecionados, seguida pela análise de conteúdo e que serviu de base para a discussão que referendou convergências, divergências e singularidades das falas, em processo dialógico com a literatura.

Figura 5: Categoria 2 - Identidades e Diversidade LGBT. Subcategoria – Negação e Identidade.



Fonte: Elaborada pela autora com o auxílio do software Atlas TI 8.

De acordo com os relatos apresentados, é convergente e clara a dificuldade dos jovens em se assumirem LGBT, seja para eles próprios, para a família, na escola ou na sociedade (FRANÇA, 2009). Assim sendo, por certo tempo a negação dos sentidos, desejos e vontades esteve presente na trajetória desses jovens, como percebido nos trechos “[...] como eu não aceitava a minha sexualidade, ficava tentando gostar de menino” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17); “[...] eu tinha vergonha das pessoas, medo da família, de eles saberem e fazerem algo comigo”, “[...] ficava inventando que era hétero, para ser normal” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20) e “[...] eu inventei que estava apaixonada por uma menina, para fugir desse foco do preconceito” (JOYCE, MULHER TRANS, 20). Dessa maneira, estereótipos ligados a crenças e normas heteronormativas engendradas de maneira geracional nos contextos familiar, escolar e social fortalecem um olhar patológico e de não aceitação da família e da sociedade, no que concerne à diversidade sexual e de gênero (LOURO, 2016; SANTOS; MARTINELLI, 2019; SILVA; PAIVA; PARKER, 2013). Além disso, tentativas de se enquadrar nas normas da heterossexualidade compulsória, como se apresentar hétero com o intuito de impedir preconceito e discriminações, ter vergonha de se assumir LGBT, dentre outras, vêm como correlatos da homofobia internalizada (ANTUNES, 2016).

No panorama das divergências, é imperioso observar que a mulher trans relatou como “distúrbio” a não aceitação do nome civil desde a infância, não respondia à chamada na escola e inventava outros nomes masculinos em cenário escolar. Percebe-se que, apesar de não se apresentar com um nome feminino, parecia existir um desconforto nato perante tal realidade. Já os demais jovens LGBT não apresentaram em nenhum momento relatos relacionados a tal realidade. Alguns autores enfatizam que é indicado tratar pessoas trans referendando o gênero solicitado, pois o nome social para eles é algo mais importante e valorizado do que questões relacionadas à prática sexual (AMARAL, 2007; ANDLER, 2017).

Singularidades foram percebidas na trajetória da mulher cis lésbica, sendo a religião uma das maiores motivações pela negação de sua identidade, como confirma o trecho “[...] à noite eu rezava muito em relação a gostar de meninas, de madrugada eu ficava rezando, pois achava que era coisa do demônio, minha mãe e a igreja falavam.” Reforça-se, assim, a percepção de que para a maior parte das religiões cristãs brasileiras a diversidade sexual e de gênero é vista como pecado (SILVA; PAIVA; PARKER, 2013). Quando ela não se escondia em discursos dogmáticos da

igreja, imaginava que estava doente e que não conseguiria viver bem, sem ser discriminada, tendo a família como fortalecedora da visão patológica equivocada sobre diversidade sexual (SILVA; PAIVA; PARKER, 2013; LOURO, 2016). Já o homem cis gay relatou que um dos primeiros lugares em que ele sentiu conforto foi quando trabalhou no circo, sendo que o processo de se assumir na família e escola demorou mais tempo, devido às atitudes coercitivas nesses espaços, que eclodiam um processo de opressão, preconceito e discriminação (LOURO, 2016). A mulher trans relatou “[...] eu não conseguia ter prazer comigo mesma, eu fingia ter um corpo sarado e me sentir homem, mas eu não conseguia.” Esse fato é primordial para se compreender que identidade de gênero não é uma opção ou escolha (JESUS, 2012; OLIVEIRA JUNIOR; MAIO, 2016).

Partindo das análises e diálogo com a literatura dos trechos destacados nas narrativas e suas convergências, divergências e singularidades, conclui-se que o processo de percepção da identidade e diversidade para a construção de tais perfis foi um caminho pautado de assertividade, mas também de muita negação. Foi embalado na maior parte das vezes por dúvidas referentes à certeza ou à fluidez na percepção do próprio gênero, orientação sexual ou de dores vivenciadas pelos jovens diante de tamanho preconceito, discriminação e controles hegemônicos e heteronormativos impostos pela sociedade.

Como resultado da escuta ativa e da análise realizada acima, foi possível a construção da tabela a seguir, que sistematiza, diferencia e apresenta o perfil de cada jovem LGBT protagonista da pesquisa.

Tabela 3: Perfil dos Jovens LGBT Participantes da Pesquisa

ATORES PRINCIPAIS (autodefinição)	PSEUDÔNIMO	PERFIL LGBT
Mulher trans pansexual	<p style="text-align: center;">JOYCE</p> Pseudônimo sugerido pela jovem por achar ser um nome forte, exótico e diferente	20 anos, nasceu em 7 de julho de 1998, já sofreu várias violências no contexto familiar por se perceber no corpo errado desde a infância. Na escola, desde cedo começou a ter um “distúrbio” com o nome e não respondia à chamada. Na puberdade iniciou o processo mais doloroso da percepção de sua identidade. No ensino médio, mais especificamente no 3º ano, começou o processo de hormonização e atualmente contribui como jovem protagonista em eventos coordenados por jovens da escola e é profissional reconhecida no âmbito da dança.
Mulher cis lésbica	<p style="text-align: center;">ADELINE</p> Pseudônimo sugerido pela jovem, inspirado no nome de um livro sobre uma mulher que sofria agressões, queria expressar suas ideias em uma cultura machista na China e se tornou revolucionária	Tem 17 anos, nasceu em 4 de janeiro de 2001, desde criança sofre por não se perceber em padrões rígidos de gênero. Quando começou a sentir atração por meninas iniciou um processo de autopunição, de fazer orações e tentar se enquadrar em padrões heteronormativos impostos pela sociedade. Atualmente se assumiu e contribui como protagonista juvenil em ações na escola em que finalizou o ensino médio.
Homem cis gay	<p style="text-align: center;">LUCA</p> Pseudônimo sugerido pela pesquisadora e aceito pelo jovem, por identificação com o significado do nome, que é ser iluminado, brilhante	20 anos, nasceu em 8 de outubro de 1998, de família carente, sofreu muito <i>bullying</i> na escola por ser gordo, pobre e gay. Desde criança sofre com normatizações de gênero devido à erótica mais delicada. Na adolescência começou a admirar meninos, mas por muito tempo negou a sua orientação sexual por medo do preconceito. Atualmente é um jovem que assumiu a sua sexualidade, empoderado e coordenador do projeto na área de promoção da saúde e direitos humanos para jovens, na escola que o acolheu.

Fonte: elaborado pela autora.

6.3. CATEGORIA 3 - VOZES LGBT EM TRAJETÓRIAS DE VIDA

Após a descrição do perfil dos três jovens LGBT a partir da categoria Identidades e Diversidade LGBT, a terceira categoria apresenta as “Vozes LGBT em Trajetórias de Vida”, com as subcategorias Convivência Intrafamiliar, Mapa das Violências e Nossas Dores.

A inter-relação entre as subcategorias apresentadas consegue apontar clarificações em torno do objetivo da pesquisa que é o de compreender as histórias de vida dos jovens LGBT, protagonistas juvenis em projeto de educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos em escola.

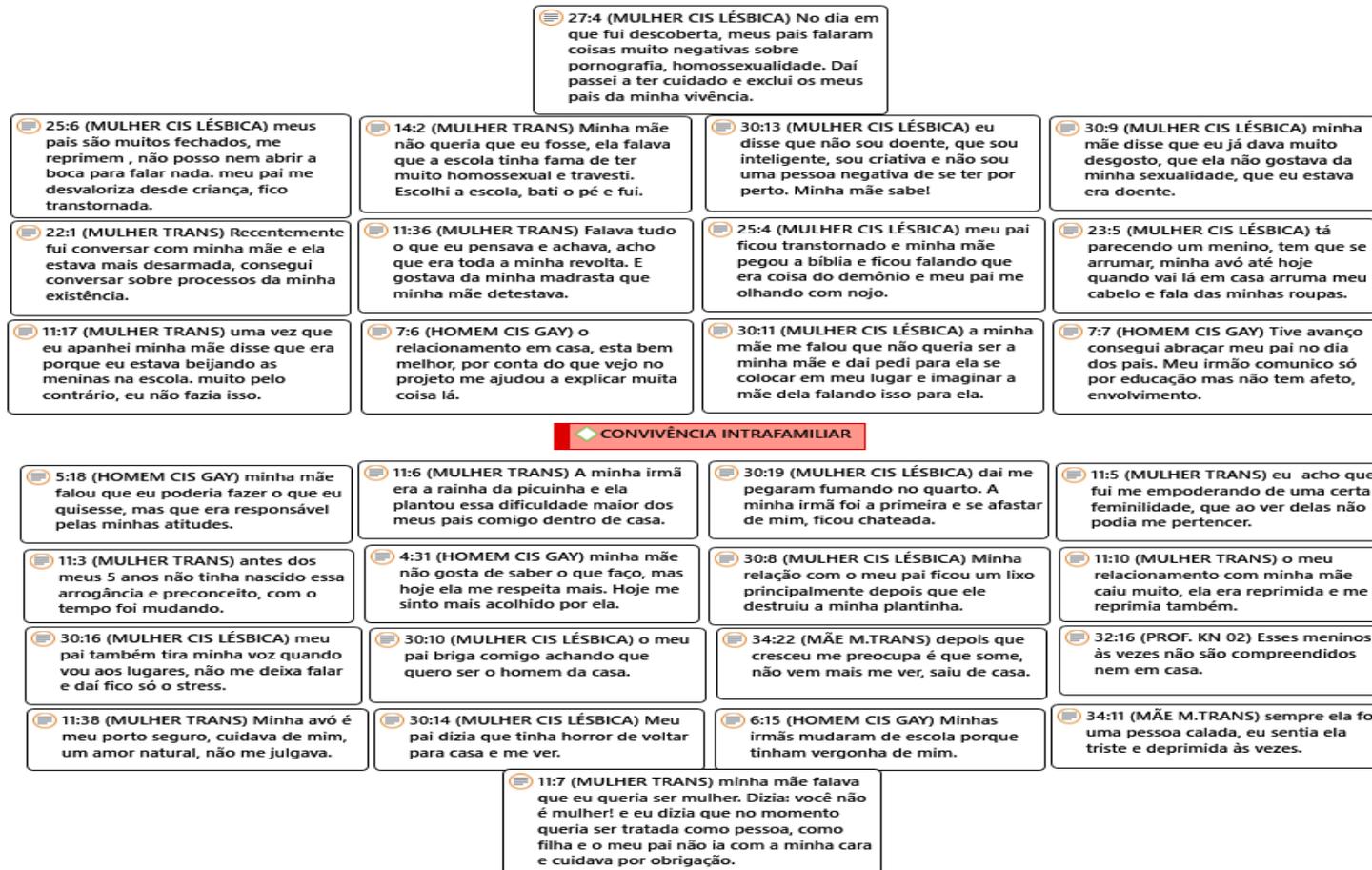
As reflexões apontaram convergências, divergências e singularidades no que diz respeito aos relatos dos três atores selecionados. Para a compreensão dessa realidade é importante detalhar o que de mais significativo emergiu de tais narrativas, sobre a convivência familiar e suas particularidades, as violências mais vivenciadas em todos os ambientes sociais e as dores mais presentes nessas vidas.

6.3.1. Convivência Intrafamiliar

A subcategoria em questão vem mapear a realidade aproximada da trajetória de vida familiar dos jovens LGBT, suas particularidades, significados e percepções, sendo o primeiro espaço de convívio de tais participantes desde a infância.

A figura a seguir retrata a estrutura e trechos significativos e representativos da convivência dos jovens LGBT com membros de suas famílias.

Figura 6: Categoria 3 - Vozes LGBT em Trajetórias de Vida. Subcategoria - Convivência Intrafamiliar.



Fonte: elaborada pela autora com o auxílio do software Atlas TI 8.

Como relatado pelos três jovens LGBT e alguns atores-chave da pesquisa, a instituição família foi identificada como palco de preconceito, discriminação e da não aceitação da sexualidade dos filhos (BRAGA et al., 2018; KATZ-WIZE; ROSARIO; TSAPPIS, 2016). Foi dito “[...] esses meninos às vezes não são compreendidos nem em casa” (PROF. KN 2); “[...] minhas irmãs mudaram de escola porque tinham vergonha de mim” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20); “[...] meu pai dizia que tinha horror de voltar para casa e me ver” e “[...] a minha mãe falou que não queria ser a minha mãe e eu disse para ela imaginar a mãe dela dizendo isso para ela” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17); “[...] meu relacionamento com minha mãe caiu muito, ela era reprimida e me reprimia também.” e “[...] a minha irmã era a rainha da picuinha e ela plantou essa dificuldade maior de mim com os meus pais” (JOYCE, MULHER TRANS, 20). A convergência entre as falas advém muitas vezes do preconceito traduzido por vários tipos de violência, seja ela velada ou afirmada (UNESCO, 2017b). Por outro lado, de acordo com pesquisas algumas famílias se comportam como protetivas e acolhedoras quando os filhos revelam sua identidade de gênero ou orientação sexual (RYAN et al., 2010).

No entanto, isso não representa a realidade dos jovens LGBT participantes desta pesquisa. As incursões familiares promoveram sentimentos de grande sofrimento nos jovens, como se depreende nos relatos “[...] sempre ela foi uma pessoa calada, às vezes sentia ela triste e deprimida” (MÃE M. TRANS); “[...] não posso nem abrir a boca, o meu pai me desvaloriza desde criança, fico transtornada” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17), e ainda “[...] fiquei muito triste e angustiado quando minhas irmãs saíram da escola” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20). Neste propósito, a convivência em família, que deveria ser de acolhimento e proteção, na maior parte das vezes vem recheada de punições, controles, violências e dores (PERUCCHI; BRANDÃO; VIEIRA, 2014), como relatado por todos eles e principalmente pela mulher cis lésbica “[...] a minha mãe disse que eu só dava desgosto, que ela não gostava da minha sexualidade e que eu estava era doente” e “[...] meu pai ficou transtornado, minha mãe pegou a bíblia e ficou falando que era coisa do demônio e o meu pai me olhando com nojo.”

As falas expressam claramente a patologização ou conceito de pecado interligado às vivências da sexualidade LGBT, dificultando mais ainda o processo de aceitação (SILVA; PAIVA; PARKER, 2013; LOURO, 2016). Alguns pais ainda preferem acreditar que se trata de uma fase, de influências externas ou até mesmo

como comportamento de desobediência aos pais (RYAN et al., 2010). No que tange ainda às convergências referentes aos trechos selecionados, percebe-se o estranhamento da família em relação à mulher trans e à mulher cis lésbica, principalmente no contexto da expressão de gênero, “[...] eu acho que fui me empoderando de certa feminilidade que ao ver delas não podia me pertencer.” e “[...] minha mãe falava que eu queria ser mulher. Você não é mulher! E eu dizia que no momento queria ser tratada como pessoa” (JOYCE, MULHER TRANS, 20) e “[...] o meu pai brigava comigo achando que eu queria ser o homem da casa” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17). Esses trechos permitem inferir que a identidade de gênero e/ou a expressão de gênero e erótica das pessoas LGBT incomodam mais do que a própria diversidade na orientação sexual, por isso mulheres trans e/ou travestis comumente são mais estigmatizadas e excluídas do espaço escolar, da empregabilidade e dos direitos (TAGLIAMENTO; PAIVA, 2016).

Outro aspecto de convergência é que a aproximação dos jovens com o projeto conduziu um processo mais dialógico em família. As falas “[...] o relacionamento em casa tá bem melhor, por conta do que vejo no projeto, ajuda a explicar muita coisa lá” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20); “[...] depois do projeto eu disse em casa que não sou doente, que sou inteligente, criativa e que não sou uma pessoa negativa de se ter por perto” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17) e “[...] recentemente consegui conversar com a minha mãe sobre processos de minha existência” (JOYCE, MULHER TRANS, 20) comprovam que abordar questões de sexualidade e gênero em escolas é relevante na minimização de preconceitos e melhora na qualidade de vida e nas relações dos estudantes LGBT consigo mesmos e com os seus pares, familiares e sociedade em geral (PAIVA; SILVA, 2015; SOUZA; SANTOS, 2012).

Divergências não foram identificadas neste contexto, mas algumas singularidades e particularidades na fala desses jovens foram anunciadas. A mulher cis lésbica chegou a excluir a família de sua rede protetiva e evitar compartilhar suas vivências com ela, fato muito recorrente entre LGBT, segundo pesquisas (BRAGA et al., 2018). O homem cis gay enfatizou ter melhorado a relação com a sua mãe que, apesar de não querer saber detalhes sobre a sua vivência homossexual, passou a acolhê-lo. Neste caso, invisibilizar a sexualidade do filho pode ter sido o recurso utilizado pela mãe do jovem para minimizar dores. A mulher trans relata também que quando escolheu estudar na escola do projeto a mãe não queria deixar, argumentando que a escola tinha fama de ter muito homossexual e travesti, mas que ela bateu o pé

e foi fazer a matrícula. Aqui certamente ela retrata o medo infundado da família de que a diversidade sexual e de gênero seja simplesmente influenciada e transmitida como se fosse uma epidemia (RYAN et al., 2010).

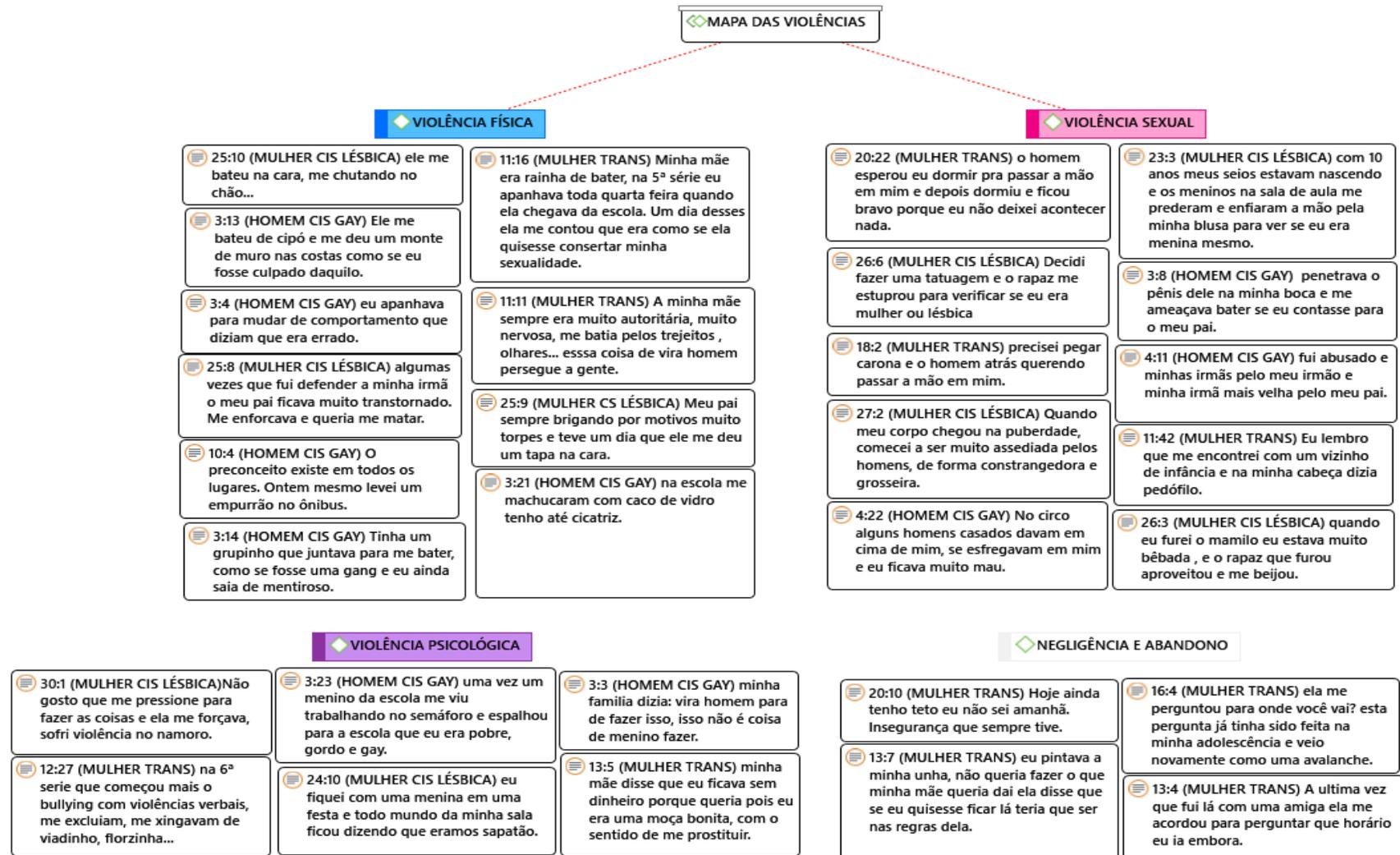
Então, percebe-se que a convivência com os familiares vem repleta de sentidos equivocados, pautados em exclusão, vergonha, estereótipos e atitudes violentas frente à sexualidade dos filhos.

6.3.2. Mapa das Violências

Na subcategoria “Mapa das Violências” é possível sustentar o quão marcadas por processos de agressividades, rigores e hostilidades são representadas as trajetórias LGBT, fazendo da violência um ingrediente comum e presente nessas vidas, desde o momento em que se percebem nesse mundo.

A fala de todos os jovens LGBT vem descrita e retratada por inúmeros episódios de violência e que perpassa uma convergência com outros estudos, como observado na figura a seguir.

Figura 7: Categoria 3 - Vozes LGBT em Trajetórias de Vida. Subcategoria - Mapa das Violências.



Fonte: elaborada pela autora com o auxílio do software Atlas TI 8.

Conceituando de acordo com a OMS, Brasil (2012) e Dahlberg e Krug (2007), a violência enquadra-se como o uso intencional de força e/ou poder, qualquer que seja a sua natureza. Nos trechos destacados na [Figura 7], pode-se compreender que as vidas em comento são visitadas por inúmeras naturezas e tipos de violência, como a psicológica, física, sexual e ainda, em alguns casos, negligência e abandono (DAHLBERG; KRUG, 2007), sendo então, percebida como convergência na vida de tais atores juvenis LGBT.

No contexto da violência física, o que mais convergiu em todos os relatos foi o ato de “bater”, com o intuito de impedir a expressão de sexualidade, sendo na maior parte dos casos advinda do ambiente intrafamiliar “[...] eu apanhei para mudar de comportamento que diziam que era errado” e “[...] o meu pai me bateu de cipó e me deu um monte de murro nas costas porque pegou um menino me acochando na banheira” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20); “[...] meu pai sempre me batia por motivos torpes, me deu tapa na cara e me chutou no chão” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17) e “[...] a minha mãe era a rainha de bater, toda quarta eu apanhava quando ela chegava de minha escola, depois ela me contou que era para concertar a minha sexualidade” e “[...] a minha mãe era sempre muito autoritária e me batia pelos trejeitos, pelos olhares [...] essa coisa de virar homem persegue a gente” (JOYCE, MULHER TRANS, 20). Mesmo existindo a presença de violência física em ambientes como escola “[...] tinha um grupinho que juntava para me bater na escola, parecia uma gang” e “[...] na escola me cortaram até com caco de vidro” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20) ou em outros espaços sociais “[...] ontem mesmo levei um empurrão no ônibus” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20). A família foi apresentada em destaque sobre esta triste realidade na rotina dos jovens entrevistados “[...] fui defender a minha irmã e o meu pai ficou transtornado, tentou me enforcar, queria me matar” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17).

Já a violência de natureza psicológica emergiu das falas dos jovens LGBT, como o abuso de cunho verbal englobando gozação, insultos e ameaças, de cunho social, como rumores e exclusão, e de cunho emocional (UNESCO, 2017b), tendo as formas verbal e social como as mais citadas por eles “[...] na 6ª série aumentou mais o *bullying*, me excluía, ficavam me xingando de viadinho e florzinha” (JOYCE, MULHER TRANS, 20); “[...] uma vez um menino me viu trabalhando no semáforo e espalhou para toda a escola que eu era pobre, gordo e gay” e “[...] ninguém queria ficar comigo” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20) e “[...] uma vez fiquei com uma menina

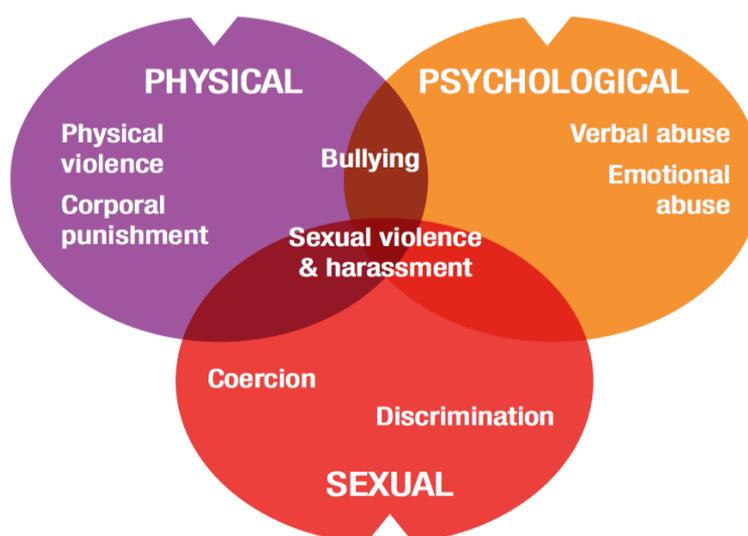
em uma festa e todo mundo da escola ficou falando que a gente era sapatão” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17). A partir desse quadro, percebe-se grande incidência de tal violência em panorama escolar, outrossim, em outros espaços de convivência tais agressões também são constantes, como “[...] minha mãe falava que eu ficava sem dinheiro porque queria, pois eu era uma menina bonita, me induzindo à prostituição” (JOYCE, MULHER TRANS, 20); “[...] minha família dizia, vira homem, para de fazer isso, isso não é coisa de homem fazer” e “[...] tinha uma namorada que me forçava a fazer coisas e dizia que ia se matar se eu não fizesse” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17). Nos trechos foi percebido que a família no espaço da violência psicológica tem destaque e que até violência no namoro pode estar presente nos relacionamentos dos jovens LGBT. Na perspectiva de Murta et al. (2011), a violência no namoro é agressão que parte de um parceiro ou de ambos e que pode incluir vários tipos de violência, como verbal, física e psicológica. Percebe-se pelos relatos que tal violência pode ser vivenciada por pessoas pertencentes a relacionamentos diversificados, inclusive em relações homoafetivas.

Das quatro naturezas identificadas pela subcategoria Mapa das Violências, a violência sexual foi convergente e majoritária nas narrativas dos jovens pesquisados, tendo causado inúmeros processos de sofrimento e traumas no decorrer das trajetórias, incluindo estupros, coerções e assédios (UNESCO, 2017b). Alguns trechos trouxeram que “[...] com 10 anos os meus seios começaram a crescer e os meninos da minha escola me prenderam, enfiaram a mão dentro da minha blusa para ver se eu era menina mesmo” e “[...] quando coloquei o *piercing* nos mamilos eu estava muito bêbada e o homem que furou aproveitou e me beijou” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17); “[...] o homem esperou eu dormir para passar a mão em mim e ficou bravo porque eu não deixei acontecer nada” (JOYCE, MULHER TRANS, 17) e “[...] o vizinho penetrava o pênis na minha boca e me ameaçava bater se eu contasse para o meu pai.” Estes são alguns dos relatos que comprovam a violência sexual partindo de vários locais e trajetórias dos jovens, como na escola, família ou na sociedade em geral. O assédio sexual sendo classificado como um dos tipos de violência mais comum faz parte do contexto dessas vidas “[...] quando meu corpo chegou à puberdade, comecei a ser muito assediada pelos homens de forma constrangedora e grosseira” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17) e “[...] precisei pegar carona e um homem sentado atrás querendo passar a mão em mim” (JOYCE, MULHER TRANS, 20). O fato de ser mulher fortalece o dispositivo da eficácia potencializada pelo

machismo engendrado em nossa sociedade (ZANELLO, 2018). O homem cis gay também foi assediado “[...] no circo alguns homens casados davam em cima de mim, se esfregavam em mim e eu ficava muito mal.”, representando assim a relação entre vulnerabilidades e direitos, colocando no centro o fato de não se enquadrarem no modelo hegemônico heterossexual ou binário de gênero, ampliando a vulnerabilidade social que potencializa a violação exacerbada de seus direitos e vontades (AYRES; PAIVA; BUCHALLA, 2012).

Identifica-se que, a partir das violências vivenciadas e mapeadas pelos jovens LGBT, convergem experiências classificadas como *bullying*, que é uma intimidação pautada na inter-relação entre as violências física, psicológica e até de natureza sexual (UNESCO, 2017b) e que pode acontecer em vários ambientes além da escola. Tal conclusão remete à natureza das violências mais comuns sofridas por eles, as dores vinculadas a esses quadros e a intersecção classificada como *bullying*, segundo a figura abaixo:

Figura 8: Diferentes Formas de Violência Baseada em Gênero no Espaço Escolar.



Fonte: adaptada de UNESCO/UNGEI (2015 apud UNESCO; UN WOMEN, c2016, p. 21).

Tendo em vista essa intersecção, pode-se inferir que relatos dialogados a partir da subcategoria “Mapa das Violências” ilustram vulnerabilidade à violência baseada em gênero e orientação sexual, que pode se traduzir também em *bullying*.

No que concerne às divergências, percebe-se que apenas a mulher trans relatou a sensação de negligência e abandono por parte da família “[...] ela perguntou para onde eu ia, esta pergunta já tinha sido feita na adolescência e voltou como uma avalanche”, “[...] a última vez que fui à casa da minha mãe com uma amiga ela me perguntou quando eu ia embora” ou “[...] eu pintava as unhas e escutava ela falar que eu só podia ficar lá com as regras dela.” Esse fato, na verdade, faz parte na trajetória de vida LGBT, em que vários jovens são expulsos, abandonados e excluídos da instituição familiar (PERUCCHI; BRANDÃO; VIEIRA, 2014). No entanto, no caso dos jovens pesquisados, apenas a mulher trans relatou tal acontecimento, apesar de todos vivenciarem outras formas de violência intrafamiliar.

Já no contexto das singularidades, percebe-se que a mulher cis lésbica, no palco de suas trajetórias, vivenciou o estupro por conta de sua orientação sexual, pois ser lésbica afronta a cultura machista de controle dos corpos e da sexualidade feminina. Nessa linha, o “estupro corretivo” pode estar fundamentado em ódio e preconceito, como tentativa de converter a orientação sexual da vítima em heterossexual, promovendo o fortalecimento das masculinidades conservadoras e patriarcais (NUNES, 2014; ZANELLO, 2018). Como vem ilustrado em sua fala “[...] decidi fazer uma tatuagem e o homem me estuprou para verificar se eu era mulher ou lésbica.” Segundo ela foi muito constrangedor e doloroso todo esse processo. Já o homem cis gay narrou um histórico de violência sexual geracional imbricada a partir do contexto familiar “[...] o vizinho me abusou, minhas irmãs foram abusadas pelo meu irmão e minha irmã mais velha pelo meu pai.” Segundo Maranhão e Xavier (2014) isso acaba por tornar o jovem mais vulnerável a processos de isolamento, depressão e dificuldade em manter um vínculo protetivo com a família.

Dentro de todas as narrativas, o que mais chamou a atenção pela sua densidade e significados foram as dores vivenciadas pelos jovens, tais como autopunição, sofrimento, solidão, ideação suicida, refúgios, esquecimentos e medos amparados pelo preconceito e discriminação.

6.3.3. Nossas Dores

A subcategoria “Nossas Dores”, representada pelas narrativas dos jovens LGBT retrata um panorama extenso de sentidos sobre a condição de sofrimento que

traduzem essas trajetórias, seja na família, seja na escola ou na sociedade (SILVA; BARBOSA, 2016; UNESCO, 2017b; UNESCO; UN WOMEN, c2016). “Nossas Dores” exprime o sofrimento, a solidão, os medos e os refúgios, dentre outras sensações que simplificam consequências de um quadro permanente de preconceito e discriminação que fazem parte dessas vidas.

A figura a seguir ilustra conexões entre vivências representadas pelo sofrimento relatado nas narrativas dos jovens entrevistados.

A convergência nos relatos a partir do código sofrimento representa o que mais emergiu dessas falas “[...] eu estava sofrendo muito com os meninos por conta do preconceito na escola, mas fiquei calada, não queria alardear os meus pais” e “[...] falei para a minha mãe o tanto que sofro com a homofobia, quando me excluem, me olham torto na rua e que não queria isso para mim” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17). Essa fala ilustra que a LGBTfobia é realidade pautada na vida desses jovens e que promove estados de sofrimento e sensação de exclusão, impactando significativamente no contexto educacional, na saúde e no bem-estar dos jovens (UNESCO, 2017b; UNESCO; UN WOMEN, c2016). O homem cis gay trouxe que “[...] quando a família falava para eu virar homem, não fazer coisas de menina e viado, eu sofria e chorava, era muita pressão” e “[...] ele levou uma arma para me matar e daí comecei a chorar e não fui mais para aquela escola.” Constata-se, assim, que a evasão escolar é comum na vida de pessoas LGBT (MOREIRA, 2012). A mulher trans relata também inúmeros processos de sofrimento “[...] comecei a sofrer quando era tratada no masculino, me afetava e me trancava, ficava grosseira” e “[...] hoje me deu vontade de chorar, às vezes penso que é de não ter um lugar no mundo ou de memórias dolorosas do passado.”

O sofrimento na vida desses jovens é tão significativo que representa uma grande parte de suas trajetórias. O desafio é criar condições de ressignificar dores antes que elas se transformem em processo crônico, podendo levar a outros quadros mais complexos como depressão, ideação suicida e fugas da realidade (BRAGA et al., 2018; UNESCO, 2017b; UNESCO; UN WOMEN, c2016), já representados em alguns trechos “[...] estava no meio de uma tempestade, por onde passava deixava as coisas tristes” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17); “[...] minhas maiores dores foi o meu pai pegar o menino abusando de mim e achar que eu era culpado, ter sofrido *bullying*, não ter tido afetividade e ter desenvolvido carência e depressão” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20) e “[...] hoje eu sei porque não gosto de comemorar aniversário, mais um ano de vida, eu não queria existir” (JOYCE, MULHER TRANS, 20). Como se percebe, são dores profundas que acabam por influenciar o comportamento e impactar na saúde emocional e mental de cada um deles.

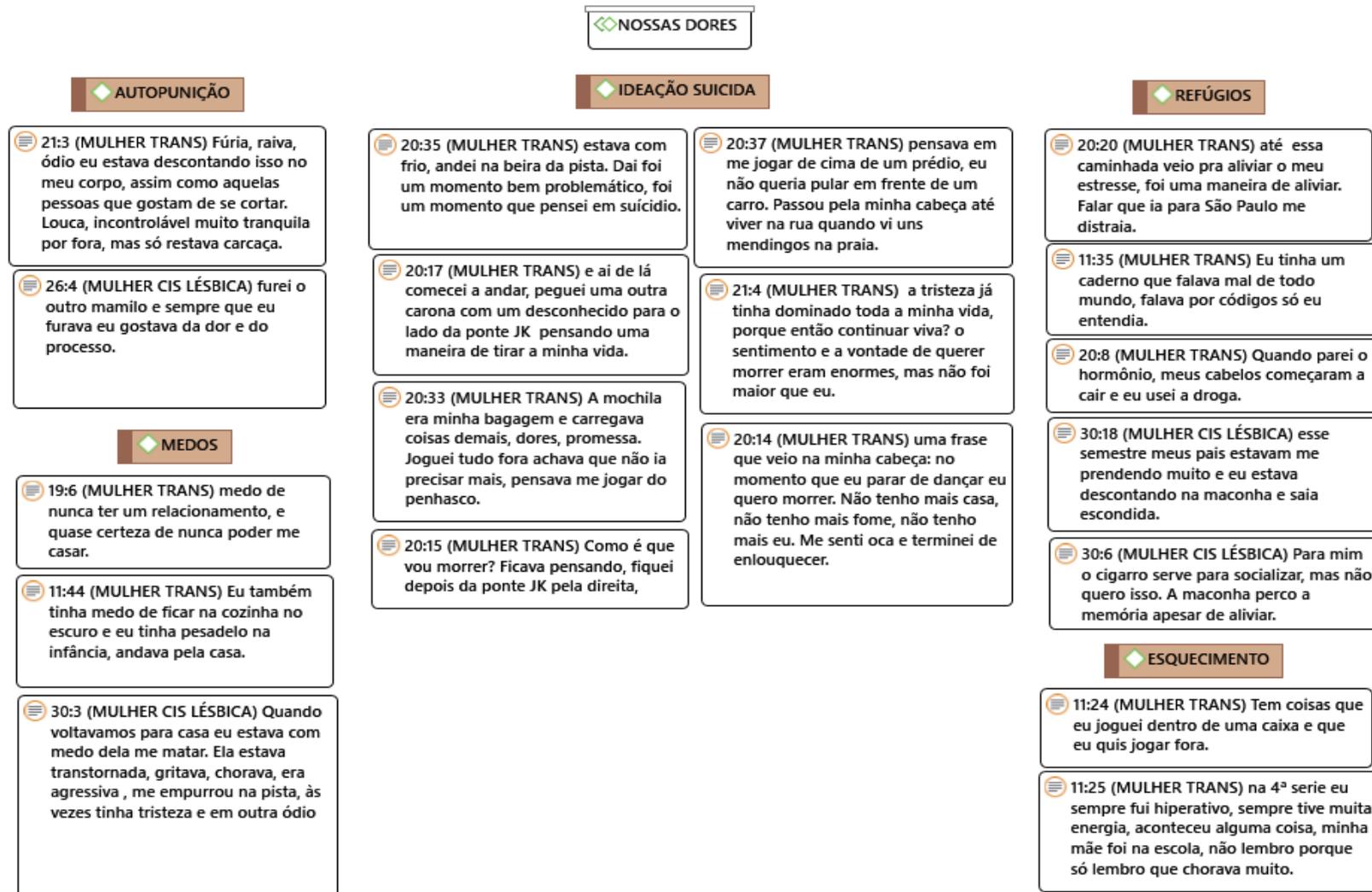
Outro aspecto importante identificado em todos os relatos é o “choro”, sendo uma constante no alívio das dores e sofrimentos “[...] eu chorei depois de um mês olhando a tatuagem, depois disso fiquei com um monte de gente” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17); “[...] os meninos do circo ficavam com brincadeiras que

me faziam chorar” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20) e “[...] tudo girando e eu para um lado e outro, já não estava bem, estava doida, calada, sem fome e não conseguia dançar, entrei no banheiro e chorei” (JOYCE, MULHER TRANS, 20).

Avista-se que a causa de tanto sofrimento pode estar vinculada à diversidade de gênero e/ou sexual dos jovens entrevistados, por serem contra padrões de comportamento e vivências sexuais hétero e cisnormativa impostas pela sociedade (LOURO, 2016; SPARGO, 2017). Algumas singularidades foram narradas, como a da mulher trans que falou de dores e sofrimentos por não conseguir vivenciar a identidade de gênero que a sociedade impõe a ela, a dificuldade de aceitar a sua imagem, a falta de empregabilidade, a ausência de uma moradia e vida digna, sendo isso fato presente em vários históricos de mulheres trans e/ou travestis no mundo (TAGLIAMENTO; PAIVA, 2016). Diante de tudo isso, ela relatou um momento de crise e fuga, com o intuito de minimizar dores “[...] corri para fugir do frio, andei para fugir da vida e fui embora para fugir de mim”, “[...] eu comecei a entrar em crise alguns meses antes da fuga” e “[...] joguei mochila, leg e dores tudo no mar, queria que o mar me levasse” (JOYCE, MULHER TRANS, 20). Resume a fuga que São Paulo acabou sendo para ela, viajando a pé e pedindo carona, após tentativa de colocar em prática a ideia suicida que inquietava a sua mente desde a infância.

Assim sendo, sobre dores e sofrimento, foi possível diagnosticar alguns comportamentos advindos dos jovens LGBT interligados à vulnerabilidade individual, social e programática presente nessas vidas, diante do preconceito, da ideia suicida, dos refúgios, da autopunição, dos medos e dos esquecimentos, como ilustrados na figura a seguir.

Figura 10: Categoria 3 - Vozes LGBT em Trajetórias de Vida. Subcategoria - Nossas Dores.



Fonte: elaborada pela autora com o auxílio do software Atlas TI 8.

Tendo em vista a [figura 9] e as narrativas dos jovens LGBT entrevistados, verifica-se que em algum momento da caminhada eles fizeram uso de substâncias psicoativas ou álcool para aliviar as dores engendradas “[...] quando parei o hormônio meu cabelo começou a cair e usei droga” (JOYCE, MULHER TRANS, 20); “[...] foi difícil o processo de aceitação, eu bebia todos os dias para aliviar a dor” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20) e “[...] meus pais estavam me prendendo muito e para aliviar usava maconha e saia escondida” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17). O uso de drogas como um refúgio para a minimização de dores pode se fazer realidade frente ao preconceito e discriminação (KATZ-WIZE; ROSARIO; TSAPPIS, 2016). A autopunição é um tipo de violência autoprovocada (DAHLBERG; KRUG, 2007), tendo sido declarada pelas mulheres “[...] furei o outro mamilo e sempre que furo eu gosto da dor e do processo” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17) e “[...] fúria, raiva, ódio eu estava descontando isso no meu corpo, assim como aquelas pessoas que gostam de se cortar” (JOYCE, MULHER TRANS, 20). Já o medo vem como resultado da insegurança frente às inúmeras dores vivenciadas pelos jovens LGBT no contexto familiar, escolar e socioemocional (UNESCO, 2017b).

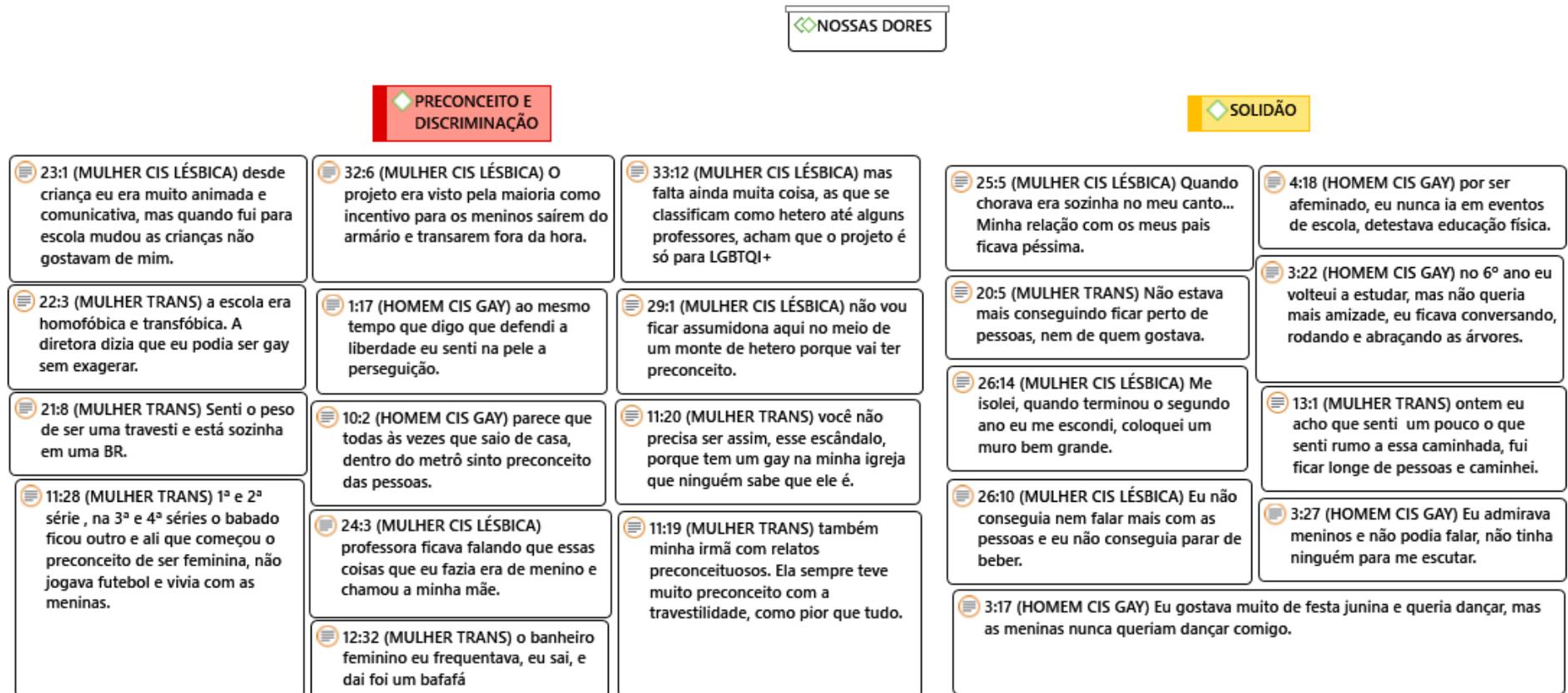
Como divergência entre as falas, percebe-se que a autoestima dos jovens LGBT está relacionada a aspectos distintos, relacionados à aceitabilidade ou não de sua aparência. No homem cis gay muito por conta do seu sobrepeso, na mulher trans pelo fato de sentir que nasceu em corpo errado e na mulher cis lésbica relacionado a comentários externos e da família sobre a sua expressão de gênero. Portanto, a autoestima é protetiva e promove saúde, felicidade e empoderamento, indo ao encontro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela agenda 2030 e resumida pela ODS 3: saúde e bem-estar (UNESCO, 2017a).

A ideação suicida, tentativa de suicídio e o autoextermínio, segundo Baére e Conceição (2018), Hong, Espelage e Kral (2011) e Teixeira-Filho e Rondini (2012) têm sido apontados como de grande incidência nas juventudes e de forma mais destacada entre os jovens LGBT, devido ao estigma e grande sofrimento psíquico e emocional causado pela exclusão e preconceito em relação a esse grupo específico. Na presente pesquisa foi identificada na vida da mulher trans desde os oito anos de idade, sendo destacada aqui como singularidade no contexto das dores, pois os demais jovens não relataram em nenhum momento de suas narrativas ideação ou tentativas de suicídio: “[...] a mochila era a minha bagagem e carregava coisas demais, dores, promessas. Joguei tudo fora achava que não ia precisar mais, pensava me jogar do penhasco”,

“[...] Como é que vou morrer? Ficava pensando, fiquei depois da ponte JK pela direita” e “[...] a tristeza já tinha dominado toda a minha vida, porque então continuar viva? O sofrimento e a vontade de querer morrer eram enormes, mas não foi maior do que eu” (JOYCE, MULHER TRANS, 20). Mediante isso, momentos de crise frente à exclusão, preconceito e discriminação podem surgir como um desejo de colocar um ponto final nas adversidades, depressão, sofrimento e solidão. No Brasil ainda são poucos os estudos para fundamentar essa realidade, visto a negligência nas subnotificações (BAÉRE; CONCEIÇÃO, 2018; BOTEGA, 2015), mas nos Estados Unidos um relatório sobre suicídio entre jovens revelou que é pelo menos duas a três vezes maior a taxa de suicídio em pessoas LGBT do que nas que se intitulam heterossexuais (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI, 2012).

Além de vários processos de violência e sofrimento, o preconceito e a discriminação têm levado vários jovens LGBT a estados de extrema solidão, facilitando processos de adoecimento, afetando-lhes a qualidade de vida, condições de saúde e comprometendo a saúde integral do jovem (BRAGA et al., 2018; UNESCO, 2017b), como ilustrado na figura a seguir.

Figura 11: Categoria 3 - Vozes LGBT em Trajetórias de Vida. Subcategoria - Nossas dores (preconceito e discriminação e solidão).



Fonte: elaborada pela autora com o auxílio do software Atlas TI 8.

Pelos nos trechos elencados na [figura 10] foi possível identificar o preconceito e a discriminação como impulsionadores de sofrimento e solidão, sendo realidade nas falas dos jovens entrevistados “[...] minha irmã sempre teve muito preconceito com a travestilidade, vê como a pior coisa do mundo” e “[...] a escola era homofóbica e transfóbica, a diretora dizia que eu podia ser gay sem exagerar” (JOYCE, MULHER TRANS, 20); “[...] parece que todo dia que saio de casa, no metrô, sinto o preconceito das pessoas” e “[...] ao mesmo tempo que defendi a liberdade, senti na pele a perseguição” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20) e “[...] não vou ficar aqui assumidona no meio de hétero porque vai ter preconceito” e “[...] a professora ficou falando que essas coisas que eu fazia era coisa de menino e chamou a minha mãe” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17). A violência homofóbica e transfóbica segundo a UNESCO (2017b) tem sido motivada pelo preconceito e tem provocado impacto na saúde e no bem-estar, acusando nos jovens quadros de ansiedade, medo, solidão, perda de confiança, baixa autoestima, dentre outros. A Lesbofobia, apesar de invisibilizada, também faz parte desse escopo, pois a mulher lésbica é vítima de preconceito e discriminação, que promovem os mesmos adoecimentos, além de estupros corretivos e violência baseada em gênero (DANTAS et al., 2016).

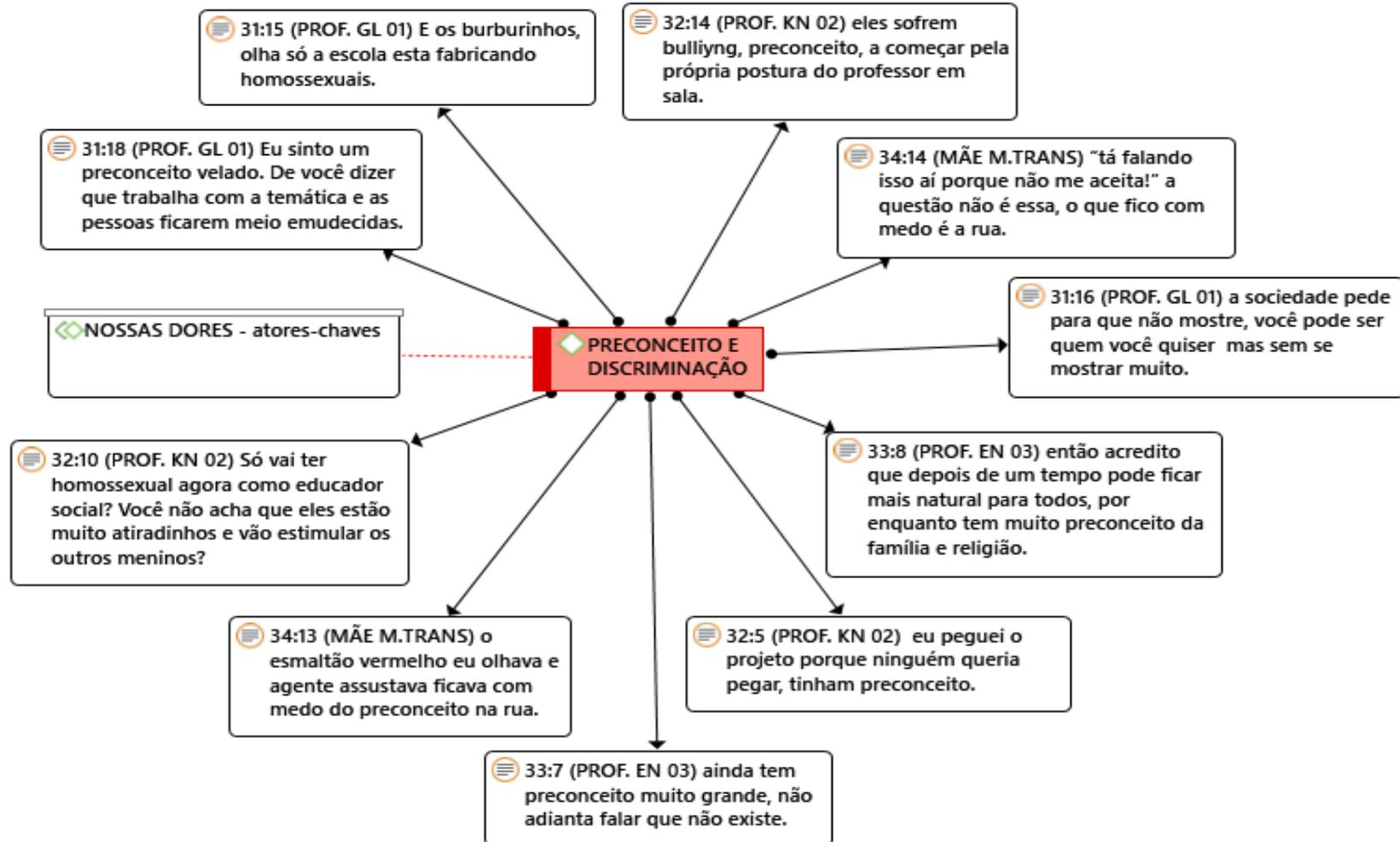
Pelas vozes dos jovens entrevistados emergiu que, no projeto no qual estão vinculados, apesar de importante, alguns professores e até alunos ainda avaliam as ações de promoção da saúde, educação em sexualidade e direitos humanos com preconceito, o que demanda muito esforço, cuidado e sensibilização para manter as ações de promoção da saúde: “[...] o projeto era visto por muitos como incentivo para os meninos saírem do armário e transarem fora de hora” e “[...] mas falta ainda muita coisa, alguns hétero e até alguns professores acham que o projeto é só para LGBTQI” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17). Tendo em vista que ambientes escolares são espaços em sua maioria, que estimulam o preconceito e a discriminação de pessoas LGBT, eles direcionam uma sensação de insegurança nos jovens LGBT, que acabam muitas vezes por evitar atividades escolares, evadem da escola, apresentam baixo rendimento, o que pode impactar futuramente na perspectiva de emprego (UNESCO, 2017b). O isolamento em alguns momentos promove solidão, que acaba sendo um comportamento rotineiro na vida de pessoas LGBT, até como escudo de proteção contra agressões (CANIATO, 2008): “[...] no 6º ano eu voltei a estudar, mas não queria mais amizade, eu ficava conversando, rodando e abraçando as árvores” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20); “[...] não estava mais conseguindo ficar perto de

peessoas, nem de quem gostava” e “[...] 4ª ou 5ª séries eu já era uma pessoas introvertida, não gostava de ficar com ninguém” (JOYCE, MULHER TRANS, 20); e “[...] me isolei quando terminei o 2º ano, eu me escondi, coloquei um muro bem grande” e “[...] quando chorava era sozinha no meu canto e a relação com os meus pais ficava péssima” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17).

Algumas singularidades se destacaram, como a polêmica da utilização de banheiros públicos femininos pela mulher trans que, em que pese estar amparada pela Resolução nº 12, de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), na prática ainda pode ser motivo de grande constrangimento: “[...] o banheiro feminino eu frequentava, quando saí foi aquele bafafá”. E o relato da mulher trans sobre o preconceito sofrido a partir do estereótipo imbuído de que toda travesti se prostitui “[...] senti o peso de ser uma travesti e estar sozinha em um BR”. É notório perceber que a maioria delas, por não conseguirem um emprego formal, acaba por encontrar na prostituição a garantia da sobrevivência (TAGLIAMENTO; PAIVA, 2016; VASCONCELLOS, 2014). No entanto, generalizar tal fenômeno como único espaço possível de estar no mundo pode ser visão limitada e preconceituosa.

Apesar do foco principal desta categoria ter sido a escuta das vozes LGBT, foi pertinente um olhar cuidadoso nos relatos dos atores colaboradores da pesquisa. Percebe-se que algumas coisas ditas convergem com as sensações e percepções dos jovens LGBT, conseguindo, além disso, enriquecer diálogos apresentando algumas singularidades. Portanto, a análise prossegue após a [figura 11] que destaca trechos significativos dessas falas.

Figura 12: Categoria 3 - Vozes LGBT em Trajetórias de Vida. Subcategoria - nossas dores (preconceito e discriminação – atores-chave).



Fonte: elaborada pela autora com o auxílio do software Atlas TI 8.

Os atores-chave destacam com veemência a convergência com os relatos dos jovens LGBT sobre a dificuldade do professor em tratar sobre temas de diversidade de gênero e sexual nas escolas e participar de projetos com essas abordagens (NEVES, 2017; DESLANDES, 2015; UNESCO, 2013), principalmente, frente à realidade atual “[...] eles sofrem preconceito, *bullying*, a começar pela própria postura do professor em sala” (PROF. KN 2); “[...] ainda tem preconceito muito grande, não adianta falar que não existe” (PROF. EN 3). Observa-se, ainda, imbricado um fenômeno de que a escola fabrica homossexuais, indo contra tudo o que se conhece em termos de comprovação sobre identidade de gênero e sexual, que não se trata de opção ou influência, sendo simplesmente uma percepção interna e fluida de cada indivíduo: “[...] e os burburinhos, olha só, a escola está fabricando homossexuais” (PROF. GL 1) ou “[...] só vai ter homossexual agora como educador social? Você não acha que eles estão muito atiradinhos e vão estimular os outros meninos?” (PROF. KN 2). O anterior evidencia explicitamente que a dificuldade em lidar com as temáticas está intimamente ligada ao preconceito em torno das relações que fogem às normas de padrões impostos como normalidade para a vivência da sexualidade e ao medo baseado em equívocos, como o de acreditar que a orientação sexual e a identidade de gênero possam ser influenciadas por terceiros (UNESCO, 2017b; OLIVEIRA JUNIOR; MAIO, 2016).

Algumas singularidades narradas pelos professores são que eles também sofrem retaliações e preconceitos quando apoiam, trabalham ou assumem a condução de trabalhos como esse (NEVES, 2017): “[...] eu sinto um preconceito velado. De você dizer que trabalha com a temática e as pessoas ficarem meio emudecidas” e “[...] eu peguei o projeto porque ninguém queria pegar, tinham preconceito” (PROF. KN 2). Outro aspecto revelado pela mãe da mulher trans é a preocupação com a opinião dos outros e a possível violência baseada em gênero que a filha poderia sofrer na rua “[...] esmaltão vermelho, eu olhava e ficava com medo do preconceito na rua” ou “[...] tá falando isso aí porque não me aceita?! E eu dizia que não, que era medo da rua”. Esse é um aspecto de preocupação principalmente no âmbito familiar, a atitude de que o filho não divulgue a sua identidade de gênero ou orientação sexual para a sociedade em geral, imbuído pelo medo de retaliações não só para com o filho, mas para com a própria família (BRAGA et al., 2018).

Dessa maneira, compreende-se que as histórias apontam o preconceito e a discriminação traduzidos em LGBTfobia e que têm fomentado quadros de sofrimento e de processos de desequilíbrios orgânicos e socioemocionais na vida de pessoas LGBT em todo o mundo (UNESCO, 2017b; UNESCO; UN WOMEN, c2016).

Identifica-se então, que dores clamam por atitudes de enfrentamento que promovam saúde, cidadania e direitos humanos.

6.4. CATEGORIA 4 - VIVÊNCIAS AFETIVOSSEXUAIS NA TRAJETÓRIA DOS JOVENS LGBT

Considerando que um dos objetivos pertinentes à pesquisa foi registrar as experiências de vivências da sexualidade e os fatores que favorecem e dificultam a promoção da saúde, esta categoria enuncia a partir das subcategorias Afetividade e Sexualidade, dificuldade sexualidade e facilidade sexualidade dos jovens LGBT, os relatos sobre sexualidade e em que medida, dialogam com o conceito de promoção da saúde nos dois momentos distintos da trajetória dos jovens, antes da aproximação com o projeto e após sua imersão como jovens protagonistas.

Em decorrência, a análise foi organizada a partir das três subcategorias mencionadas em contraponto com convergências, divergências, singularidades e a literatura.

6.4.1. Afetividade e Sexualidade

Falar em afetividade e sexualidade significa, segundo Foucault (1988), romper com oposições binárias, não se tendo um final definido, pois o significado é construído e reformulado continuamente. Sendo assim, a própria conceituação da sexualidade fomenta a participação nas discussões contemporâneas que retiram aos poucos a leitura do controle do poder sexual masculino do centro do debate e ofertam vozes ao feminino por meio do reconhecimento da alteridade, como na teoria *queer* (BUTLER, 2003). Nessa perspectiva, questões de gênero, sexualidade, desejo, sentimentos, prazer, ao se reconhecerem como atributos de seres sexuados, podem promover novos rumos. A sexualidade e o espaço de identidade de cada indivíduo são altamente normativos e, via de regra, cerceadas de opressão, pois alguns persistem em manter

a definição de sexualidade, identidade de gênero e orientação do desejo sexual como processo biológico e pré-definido para todos. No entanto, sabe-se que, além de seguir *scripts* ou roteiros construídos pelos atores conforme práticas discursivas compartilhadas (PAIVA, 2012b), essa realidade é construída pela oposição de uma visão construtivista à perspectiva essencialista (BUTLER, 2003). No panorama pertinente entre as falas dos jovens entrevistados sobre as questões afetivossexuais, destacam-se as temáticas relevantes sobre sexualidade e o que impacta positivamente ou negativamente na promoção da saúde.

Sendo assim, os trechos representados a seguir destacam os maiores interesses e preocupações dos jovens LGBT entrevistados em relação à sua afetividade e sexualidade.

Figura 13: Categoria 4 - Vivências Afetivo-sexuais na Trajetória de Jovens LGBT. Subcategoria - Afetividade e Sexualidade.

AFETIVIDADE E SEXUALIDADE			
5:4 (HOMEM CIS GAY) Eu só contei para ele que eu ainda era virgem dentro do carro.	26:19 (MULHER CIS LÉSBICA) comecei a andar com umas duas meninas e rolava poliamor.	23:14 (MULHER CIS LÉSBICA) perdi o meu bv (boca virgem) com um menino, bem rapidinho.	4:14 (HOMEM CIS GAY) a primeira parada gay que fui foi com 16 anos, beijei uns 12 meni...
25:1 (MULHER CIS LÉSBICA) bebi muito e sai beijando todo mundo, lembro que beijei 4 meninos e fiquei me perguntando o porquê.	26:18 (MULHER CIS LÉSBICA) conversamos muito e dai olhamos uma para cara da outra e deu vontade de beijar, foi mágico.	12:17 (MULHER TRANS) no 3º ano já maquiava não só para dançar , mas já comecei a me maquiar para sair, sempre tive boa passibilidade.	26:15 (MULHER CIS LÉSBICA) a gente se conheceu eu olhei na carinha dela, foi um sentimento avassalador.
12:8 (MULHER TRANS) Descobri aos 8 anos de idade prazer no ânus e em outras partes diferentes como conha, costas, não sentia prazer na genitália.	23:7 (MULHER CIS LÉSBICA) 4º ano, tinha uma menina bem magrinha na escola e a professora passou um filme com uma música romântica, quase nos beijamos e todo mundo ficou falando que a gente era sapatão.	3:26 (HOMEM CIS GAY) Tinha um professor de arte que era homossexual e eu era meio que apaixonado por ele.	23:8 (MULHER CIS LÉSBICA) quando menstruei minha mãe e meu pai choraram, dizendo que eu estava mocinha.
27:9 (MULHER CIS LÉSBICA) quando eu beijei uma menina me senti confortável e satisfeita, não me sentia assim quando beijava meninos.	12:20 (MULHER TRANS) na puberdade foi um conflito só, não me apaixonei por ninguém, gostei mais ou menos de uma menina, depois de um menino que conheci no 3º ano. Fui na primeira parada gay que beijei na boca.	24:8 (MULHER CIS LÉSBICA) comecei a me envolver com meninos e meninas e perdi a virgindade com um menino aos 14 anos.	4:2 (HOMEM CIS GAY) Comecei a admirar os meninos e num tinha como fazer, ficava só para mim.
24:13 (MULHER CIS LÉSBICA) eu gostava dele mas era como amigo, não era como ele e meus pais queriam.	12:26 (MULHER TRANS) Foi no ensino fundamental quando comecei a colocar na balança: gosto mais de meninos ou meninas?	12:23 (MULHER TRANS) a minha 1ª vez foi com um homem desconhecido, um homem mais velho, não teve afeto e nem falei que era trans.	23:9 (MULHER CIS LÉSBICA) eu ficava me punindo quando pensava em beijar meninas.
12:24 (MULHER TRANS) não foi muito bom, mas usei preservativo. não conseguia nem olhar para a cara dele depois.		23:17 (MULHER CIS LÉSBICA) quando olhei pra ele perdi o encanto mas ele veio me beijar e foi um beijo horrível.	

Fonte: elaborada pela autora com o auxílio do software Atlas TI 8.

Os trechos selecionados e ilustrados na figura anterior fazem pensar que a educação em sexualidade é importante e necessária para minimizar preconceitos relacionados às vivências afetivossexuais e para responder a preocupações e sentidos da vida, principalmente a partir da adolescência, quando um turbilhão de emoções, hormônios e experiências se fazem presente, seja ela em padrões heteroafetivos, seja em padrões homoafetivos (SOUZA; SANTOS, 2012; UNESCO, 2013; NEVES, 2017).

Como convergência foi possível perceber que a expressão da sexualidade se manifesta de boas, mas também de dolorosas descobertas, principalmente quando não se tem acesso a diálogos sobre sexualidade no contexto do desenvolvimento da vida dos jovens: “[...] na puberdade foi um conflito só, não me apaixonei por ninguém, gostei mais ou menos de uma menina e depois de um menino no 3º ano, fui beijar na boca na 1ª parada gay que fui.” (JOYCE, MULHER TRANS, 20); “[...] bebi muito e saí beijando todo mundo e me lembro que beijei quatro meninos e fiquei me perguntando o porquê” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17); e “[...] comecei a admirar meninos, mas não sabia o que fazer, ficava só para mim” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20). Indagações sobre percepções e comportamentos sexuais normalmente surgem nessa fase e quando não se têm respostas para tais questionamentos a dúvida e a insegurança podem dificultar a compreensão da sexualidade como algo positivo na vida humana (GONÇALVES; FALEIRO; MALAFAIA, 2013).

Percebe-se que temas como primeiro beijo, primeira vez e a percepção da orientação sexual diferente das normas impostas pela sociedade representam preocupações comuns dos jovens entrevistados: “[...] quando eu beijei uma menina me sentia confortável e satisfeita, não me sentia assim quando beijava meninos” e “[...] comecei a me envolver com meninos e meninas e perdi a minha virgindade com 14 anos com um menino” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17), ou “[...] a primeira parada gay que eu fui foi com 16 anos, eu beijei uns 12 meninos” e “[...] eu só contei para ele que ainda era virgem dentro do carro” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20); e a trans que relatou “[...] a minha primeira vez foi com um homem desconhecido, mais velho, não teve afeto e não falei que era trans” e “[...] foi no ensino fundamental que eu comecei a colocar na balança se gostava mais de menino ou menina” (JOYCE, MULHER TRANS, 20). A descoberta do prazer diferente da concepção heteronormativa relatada pelos jovens normalmente vem acompanhada de ansiedade

e sofrimento, apesar da maior parte das preocupações e interesses dos jovens sobre sexualidade serem quase sempre os mesmos.

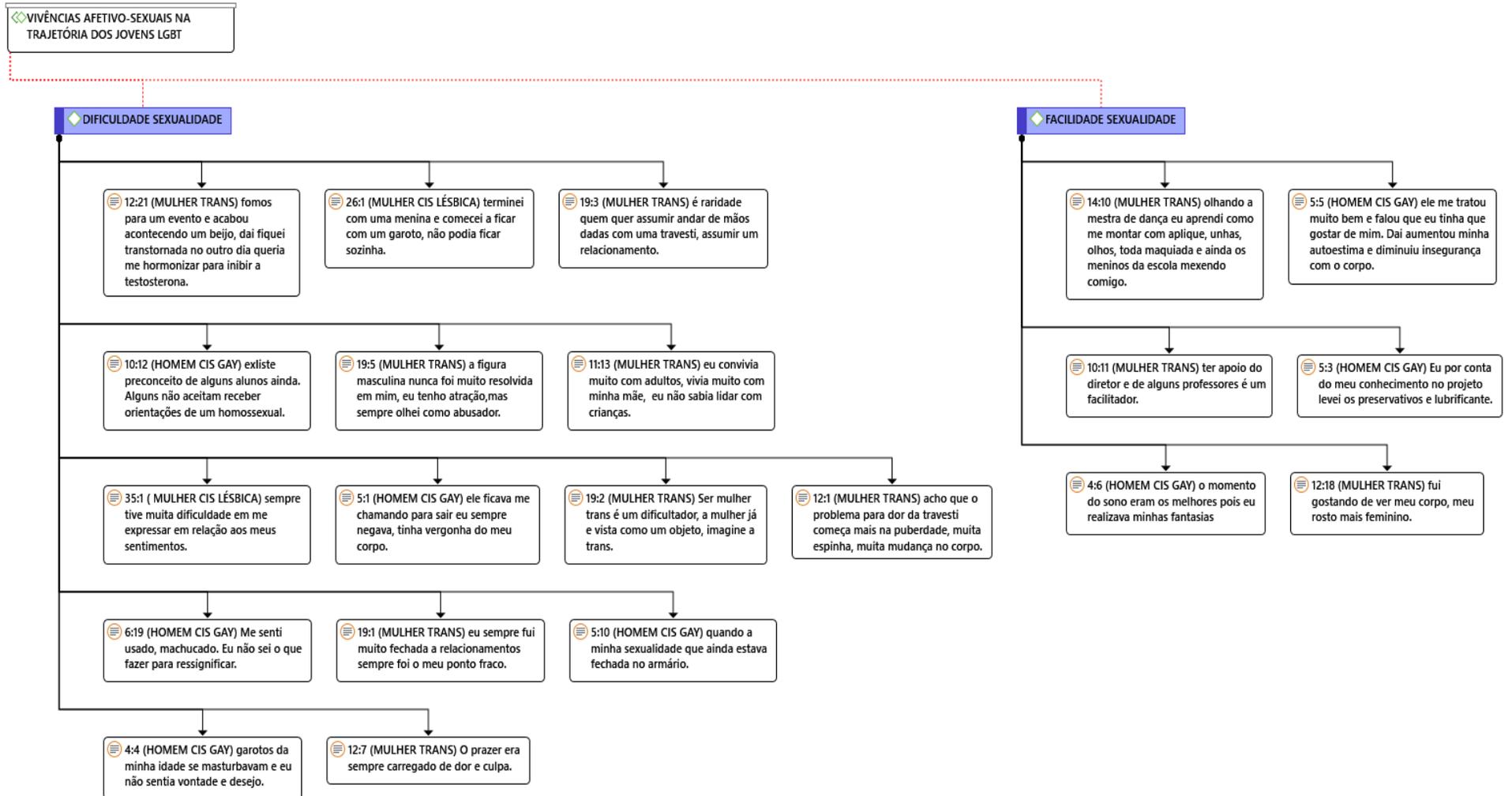
Em relação à divergência entre as falas é importante ressaltar que o tema sobre a primeira relação sexual foi apresentado como experiência afetivossexual nas narrativas pelos três jovens, mas com significados e sentidos diferentes. A primeira experiência sexual da mulher trans não foi vivenciada de forma positiva. O estereótipo de garota de programa desencadeou na jovem uma sensação de estar sendo abusada sexualmente e fez surgir nela sentimentos de desconforto com o próprio corpo, julgamento ou rejeição que poderia eclodir em dores (SANTOS; MARTINELLI, 2019; VASCONCELLOS, 2014). A mulher cis lésbica identificou a atração sexual que sentia por mulheres, mas por longa data tentava mudar tal sentir. Seus relatos revelam que, mesmo tendo experiências afetivas com meninas, sua primeira vez foi com um menino, para tentar gostar diferente, evitando o confronto com as normatizações que produzem exclusão e sofrimento para quem se aventura fora das normas. Tal experiência pode ser vista como uma fase de negação da identidade homoafetiva (FRANÇA, 2009). Já o maior receio do homem cis gay era de ser ridicularizado em relação ao sobrepeso, mas pelo que relatou, apesar da experiência ter sido com um desconhecido, foi um momento importante para a sua autoestima e um elemento que o auxiliou na vivência de sua sexualidade: “[...] ele me tratou muito bem e falou que eu tinha que gostar de mim. Daí aumentou a minha autoestima e diminuiu a insegurança com o meu corpo.”

Um relato singular foi narrado pela mulher cis lésbica ao vivenciar a sua primeira menstruação, experiência que representa para a maioria das garotas um rito de passagem da fase de infância para a adolescência, que pode vir acompanhada de ansiedade, vergonha, dúvidas e emoções diferentes para a jovem e para a família (SHINOHARA; BEZERRA; TAKAGI, 1994): “[...] quando eu menstruei os meus pais choraram, dizendo que eu estava mocinha.” Outro aspecto que chamou a atenção foi a preocupação excessiva da mulher trans referente à questão da imagem, do corpo, da passibilidade, do ser mulher em detrimento de questões de paixões e relações afetivossexuais (GALLI, 2013). Como dito, “[...] no 3º ano não me maquiava mais só para dançar, mas para sair, sempre tive boa passibilidade”, comprovando que essa construção é processual, mas dolorosa, pois a todo o momento se depara com a imagem e corpo diferentes daqueles que se gostaria de ter (GALLI, 2013).

Foram ainda reveladas pelos jovens facilidades e dificuldades no processo de vivência da própria sexualidade e afetividade.

Tais subcategorias trazem reflexões e desafios no enfrentamento de inúmeras violências, segundo a [figura 14]:

Figura 14: Categoria 4 - Vivências Afetivo-sexuais na Trajetória dos Jovens LGBT. Subcategorias - Afetividade e Sexualidade, Dificuldade Sexualidade e Facilidade Sexualidade.



Fonte: elaborada pela autora com o auxílio do software Atlas TI 8.

6.4.2. Dificuldade Sexualidade

A subcategoria “Dificuldade Sexualidade” apresenta situações que dificultam a vivência dos jovens LGBT de uma sexualidade orientada pelo prazer e bem-estar. Segundo os relatos, todos apresentaram dificuldade em se relacionar consigo e com os outros: “[...] sempre tive muita dificuldade em me expressar em relação aos meus sentimentos” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17); “[...] eu sempre fui muito fechada, relacionamentos sempre foram o meu ponto fraco” (JOYCE, MULHER TRANS, 20); “[...] me senti usado e machucado, não sei o que fazer para ressignificar” e “[...] a minha sexualidade ainda estava trancada no armário” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20). Observa-se que tal dificuldade pode estar relacionada ao processo de aceitação da própria identidade, à manutenção ou à escolha de se permanecer no “armário” como atitude minimizadora de dores e enfrentamentos advindos do preconceito e da discriminação (SILVA; BARBOSA, 2016).

Outro aspecto que converge na fala de alguns jovens é o desconforto em relação ao prazer e à masturbação “[...] garotos da minha idade se masturbavam e eu não sentia vontade e nem desejo” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20) e “[...] o prazer era sempre carregado de dor e culpa” (JOYCE, MULHER TRANS, 20). A masturbação é uma questão envolvida ainda de muitos tabus e mitos, que assolam a vida das pessoas, resultado de uma educação sexual repressiva que coaduna com o sexo apenas ligado à finalidade reprodutiva, sendo considerado pecado quando vivenciado na perspectiva do prazer (BERNARDI, 1985). Tal contexto ainda povoa o imaginário das pessoas e principalmente dos jovens, seja nas relações heteroafetivas, seja nas homoafetivas.

Sobre dificuldades sexualidade, não foram identificadas diferenças de destaque. No entanto, é oportuno refletir singularidades como a da mulher trans, que narrou o seu desespero ao perceber que nos relacionamentos ela precisaria se sentir mais feminina, tendo surgido a necessidade da hormonização (GALLI, 2013). A convivência dolorosa do estigma de mulher objeto sexual dificulta a vivência de relacionamentos afetivos, principalmente com homens que queiram assumir publicamente relacionamento de namoro com uma travesti, emoldurando assim um processo de dor, solidão e desesperança no contexto dessas vidas: “[...] é raridade quem quer assumir andar de mãos dadas com uma travesti, assumir um

relacionamento” e “[...] ser mulher trans é um dificultador, a mulher já é vista como um objeto imagine a mulher trans.” É comum, no contexto das travestis e/ou transexuais, elas serem tratadas como prostitutas e objeto de fantasia sexual (GALLI, 2013).

Outro processo de preocupação e percepção do jovem gay que dificultou a expressão da sua sexualidade na escola foi identificar que, mesmo existindo o espaço do projeto, alguns alunos ainda por preconceito têm dificuldade em aceitar que jovens LGBT coordenem atividades de promoção da saúde em escola: “[...] existe preconceito de alguns alunos ainda, alguns não aceitam receber orientação de um homossexual.” Como se a aproximação caracterizasse a afirmação de orientação sexual e identidade de gênero fora dos padrões impostos, ou a competência de uma pessoa estivesse interligada à sua sexualidade, pois a maioria dela sofre com o *bullying*, é alvo de diversos tipos de agressão e exclusão.

Verifica-se, portanto, desempenhar papel de destaque no contexto escolar continua sendo desafio. Sendo assim, jovens LGBT em espaço escolar normalmente são considerados seres subalternizados, sendo revolucionário se apresentar em lugar de destaque. Já a mulher cis lésbica pontuou a necessidade permanente de vivenciar envolvimento afetivos, independentemente de ser com homem ou mulher, só para não se sentir sozinha: “[...] terminei de ficar com uma menina e comecei a ficar com um garoto só para não ficar sozinha”. Relato que segundo Paiva (2012a) pode ser explicado pela necessidade do cuidado e acolhimento frente a vulnerabilidades advindas do processo de discriminação e preconceito, que acabam por fragilizar a vivência de uma sexualidade pautada em direitos.

6.4.3. Facilidade Sexualidade

Aspectos classificados na subcategoria Facilidade Sexualidade foram menores, visto que se assumir LGBT no contexto familiar, escolar e social requer coragem, um aprimoramento do ser muito considerável (FRANÇA, 2009) e certamente um burilamento interior também significativo frente à homofobia internalizada já apontada na subcategoria negação da identidade (ANTUNES, 2016). A aproximação e inserção desses jovens em um projeto de educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos em espaço escolar tornou-se um canal de fortalecimento das suas identidades e vivência de suas sexualidades. Isto foi declarado em várias

falas: “[...] ter sido acolhida e aprender a compartilhar conhecimentos pelo projeto”, “[...] percebi aqui outros semelhantes a mim e facilitou meu empoderamento”, “[...] ter apoio do diretor e alguns professores é um facilitador” e “[...] olhando a mestra de dança eu aprendi como me montar com aplique, unhas, olhos, toda maquiada e os meninos ainda mexendo comigo” (JOYCE, MULHER TRANS, 20); “[...] na minha primeira vez por conta do meu conhecimento no projeto levei preservativos e lubrificantes” e “comecei aqui a construir o meu projeto de vida” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20); e “[...] começar a me aceitar como sou” e “[...] melhorar o meu relacionamento com outros jovens da escola” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17).

Dessa maneira, os jovens se depararam com a possibilidade de ter direito a voz, que segundo Freire (1996) fortalece a condição de que o jovem não seja apenas um objeto, mas sujeito de sua história. Além do mais, ele pode vivenciar a sua sexualidade e afetividade de maneira mais gratificante, com o propósito de fazer a diferença, acreditando na possibilidade de desconstruir mitos e preconceitos em torno da sexualidade, gênero e diversidade sexual nas escolas, como identificado na literatura (SOUZA; SANTOS, 2012).

Não foram identificadas divergências no contexto das facilidades, mas um aspecto significativo é a clareza com que a mulher trans se percebe após o início de processos de hormonização, em que ela se sente mais feminina e feliz com a imagem, sendo assim motivo de bem-estar e saúde (GALLI, 2013): “[...] fui gostando de ver meu corpo, meu rosto mais feminino.” Outro aspecto é a relevância dos momentos de sono e sonhos que foram apresentados pelo homem cis gay como espaços de realização de desejos e expressão da sexualidade.

Tendo em vista tais percepções e vivências, sabe-se que são positivas mediante a dimensão psicossocial do cuidado, quando se leva em conta projetos de felicidade de cada sujeito para fomentar qualidade de vida (PAIVA, 2012a).

Dialogar as dificuldades e facilidades da sexualidade com as trajetórias escolares vivenciadas pelos jovens LGBT no decorrer da vida direciona ao pensamento de que o modelo de escola protetiva ou excludente pode definir uma vivência mais harmônica ou não em relação à sexualidade dos escolares.

6.5. CATEGORIA 5 - PROMOÇÃO DA SAÚDE DE JOVENS LGBT EM CENÁRIO ESCOLAR

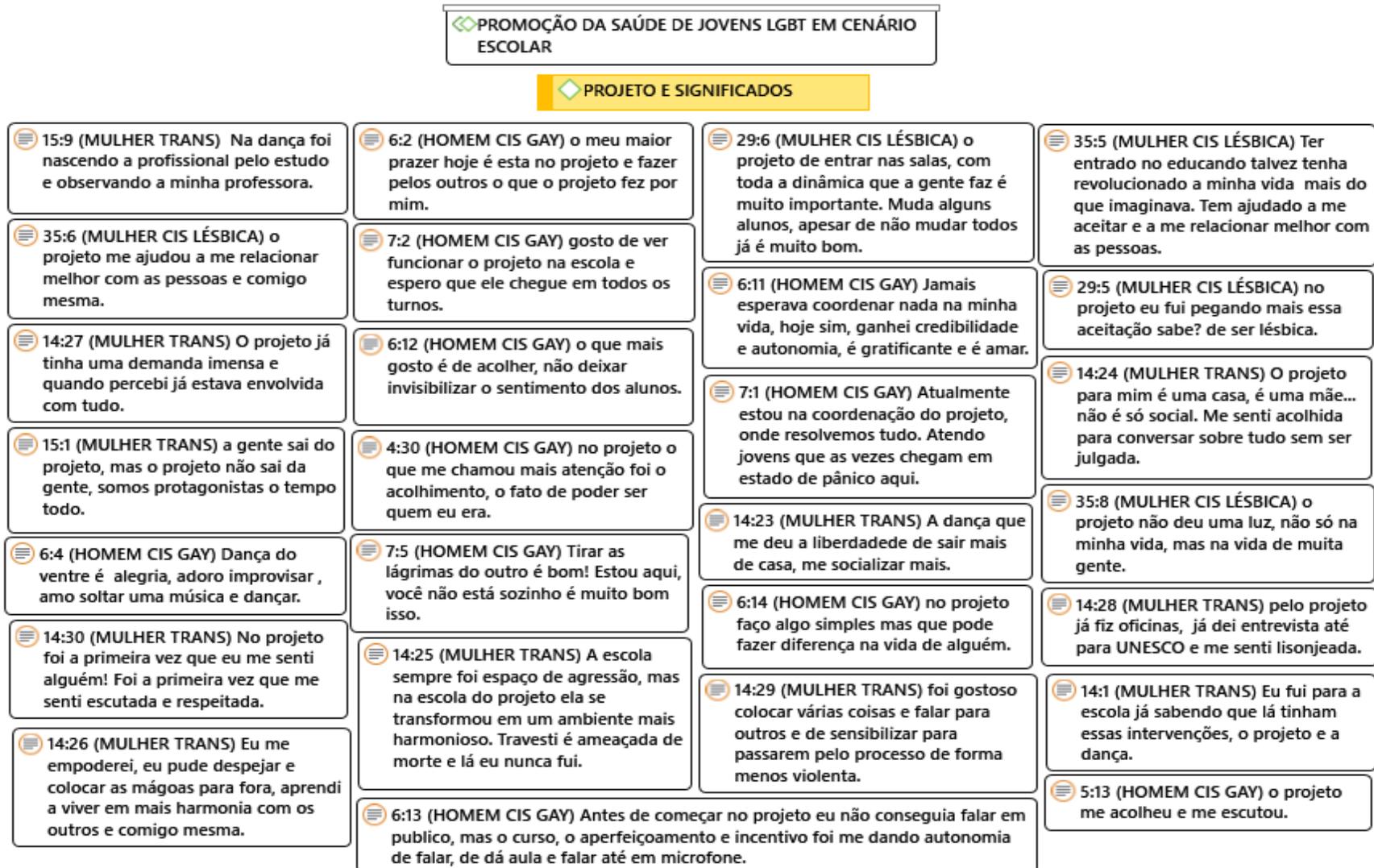
Nesta categoria emergiram sentidos atribuídos pelos jovens LGBT às ações de promoção da saúde no contexto escolar e acerca dos significados de tais experiências para uma vivência pautada em cidadania e direitos. Partindo de tal realidade, três subcategorias foram elencadas: “Projetos e Significados”, “Dança e Significados” e “Vozes de Superação” baseadas nas narrativas dos jovens LGBT e pelo contexto escolar em que os jovens colaboram como protagonistas e educadores de seus pares.

A saúde em espaço escolar representa uma perspectiva necessária no processo de educação integral do indivíduo. Os marcos que fundamentam a promoção da saúde, como a concepção holística, intersetorialidade, empoderamento, participação social, equidade, ações multi-estratégicas e sustentabilidade, constituem referências centrais ao desenvolvimento dos processos educativos na escola (SÍCOLE; NASCIMENTO, 2003).

As trajetórias de vida dos jovens LGBT que atuam em ações de protagonismo escolar coadunam com processos de fortalecimento do campo da promoção da saúde e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sendo assim, esta categoria responde a uma parte do objetivo da pesquisa, que foi a de compreender a história de vida dos jovens LGBT, protagonistas juvenis em projeto de educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos, e responde também ao objetivo de identificar interfaces entre o projeto cenário de pesquisa e a promoção da saúde em contexto escolar. Buscou-se compreender em que medida iniciativas dessa natureza promovem ou não saúde em âmbito escolar e em suas vidas. Portanto, os trechos das falas elencadas a partir de convergências, divergências e singularidades, associados aos conceitos relevantes da promoção da saúde e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) amparada pelos agenda global da educação 2030, mapeiam a intersecção e os significados de tais vivências.

Os pontos chave classificados nas subcategorias projeto e significados e dança e significados foram apontados pelas narrativas dos jovens entrevistados, como estão ilustrados na figura a seguir.

Figura 15: Categoria 5 - Promoção da Saúde de Jovens LGBT em Cenário Escolar. Subcategorias - Projeto e Significados.



Fonte: elaborada pela autora com o auxílio do software Atlas TI 8.

Figura 16: Categoria 5 - Promoção da Saúde de Jovens LGBT em Cenário Escolar. Subcategorias - Dança e Significados.

DANÇA E SIGNIFICADOS	
6:3 (HOMEM CIS GAY) A dança é muito importante pra mim, me ajuda a aceitar o meu corpo, empoderamento e a dizero que não consigo pelas palavras.	15:11 (MULHER TRANS) a professora acreditou em mim antes de eu mesma acreditar e me chamou para dar aulas em seu studio de dança.
14:17 (MULHER TRANS) na dança extravasava e dançava o dia todo.	14:9 (MULHER TRANS) a dança me despertou algo lá dentro, um desejo maior de esta comigo, do amor próprio, de amar cada pedacinho do meu corpo e me amar pelo movimento. Ajudou também a conquistar respeito na escola.
14:6 (MULHER TRANS) para a aula de dança eu já estava super animada, toda despivitada, já cheguei toda montada para o primeiro dia e comecei a fazer oitos e shimmies.	14:11 (MULHER TRANS) a dança foi na sala de espelhos e vi os meninos encantados e quando tirei os panos desconfiaram que era eu.
6:6 (HOMEM CIS GAY) gosto do momento de dançar para o público e criar autonomia para dançar. Gostei do que vi e recebi aplausos.	15:4 (MULHER TRANS) a dança me ajudou como pessoa a me descobrir, no relacionamento com as pessoas e toda a escola.
14:20 (MULHER TRANS) A dança do ventre ainda carrega muitos esteriótipos e preconceitos e ainda representa muito a mulher frágil, o tribal já tem um contexto mais empoderado.	6:8 (HOMEM CIS GAY) a dança me cura, me faz continuar seguir a vida e é muito relacionada ao projeto também.
5:11 (HOMEM CIS GAY) a dança veio a calhar porque foi uma das coisas que me ajudou a sair da depressão que adquiri nas outras escolas. Me fez voltar a gostar de estudar.	7:4 (HOMEM CIS GAY) A dança é aonde me encontrei, me sinto bem e empoderado. Uso também como terapia, esfriar a cabeça e tirar o foco de coisas ruins.
15:9 (MULHER TRANS) Na dança foi nascendo a profissional pelo estudo e observando a minha professora.	14:1 (MULHER TRANS) Eu fui para a escola já sabendo que lá tinham essas intervenções, o projeto e a dança.
6:4 (HOMEM CIS GAY) Dança do ventre é alegria, adoro improvisar, amo soltar uma música e dançar.	14:23 (MULHER TRANS) A dança que me deu a liberdade de sair mais de casa, me socializar mais.

Fonte: elaborada pela autora com o auxílio do software Atlas TI 8.

6.5.1. Projeto e Significados

A compreensão de que a partir das narrativas dos três jovens LGBT foi identificada uma realidade cuja experiência produziu dores, sofrimento e solidão, advindas de processos de violência, preconceito e discriminação, já foi narrada na categoria “Vozes LGBT na trajetória de vida”. No entanto, é possível depreender outros sentidos dessas histórias, que também fazem parte dos roteiros da vida dos três jovens. Nesse sentido, a aproximação deles com a escola que, desde 2001, contabiliza tentativas de mobilização por espaços favoráveis à saúde, é plausível de análise. Ambiente favorável à saúde é considerado uma estratégia de promoção da saúde, onde escolas, casas, locais de trabalho e hospitais são espaços de construção e qualificação da saúde (COHEN et al., 2007).

Dessa forma, “Projeto e Significados” representa uma subcategoria importante, que retrata a ascensão na qualidade de vida dos jovens participantes da pesquisa em determinada etapa de sua trajetória. Nos relatos observa-se a convergência sobre o projeto da escola como um espaço de acolhimento: “[...] no projeto o que me chamou a atenção foi o acolhimento e o fato de poder ser quem eu era” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20) e “[...] me senti acolhida para conversar sobre tudo e não ser julgada” (JOYCE, MULHER TRANS, 20), no sentido de transformar a escola sempre vista como espaço de agressão por esses jovens para um espaço mais colaborativo e acolhedor.

Essa constatação vai ao encontro aos objetivos da agenda universal para transformar o mundo, que propõe assegurar vida saudável e bem-estar para todos em todas as idades como elencados pelos ODS 3, 4 e 5 (UNESCO, 2017a). Outro destaque foi de que o projeto auxiliou na percepção de suas identidades e, conseqüentemente, na melhor relação consigo e com os outros: “[...] o projeto ajudou a me relacionar melhor com as pessoas e comigo mesma” e “[...] no projeto eu fui pegando mais essa aceitação de ser lésbica” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17); “[...] aprendi a viver com mais harmonia comigo mesma e com os outros” (JOYCE, MULHER TRANS, 20), qualificando os relacionamentos daqueles que muitas vezes relatavam a solidão e o isolamento social como escudo de proteção ao preconceito.

A escuta ativa, em que vozes ecoam por liberdade de expressão e cidadania, também foi relato convergente nessas falas: “[...] o projeto me acolheu e me escutou”

(LUCA, HOMEM CIS GAY, 20); “[...] foi a primeira vez que me senti escutada e respeitada” e “[...] eu pude despejar e colocar as mágoas para fora” (JOYCE, MULHER TRANS, 20). O esvaziamento daquilo que dói pode ser processo terapêutico e o projeto para esses jovens acabou fomentando esse tipo de espaço em suas vidas (BARRETO, 2008). Por fim, outro contexto revelado foi o processo de se perceberem protagonistas de ações de autocuidado e luta por direitos individuais e coletivos, como se retomassem as rédeas da própria existência (PAIVA, 2012a). O projeto foi fortalecendo vozes antes emudecidas: “[...] a gente sai do projeto, mas o projeto não sai da gente, somos protagonistas o tempo todo” (JOYCE, MULHER TRANS, 20); “[...] atualmente estou na coordenação do projeto, resolvemos tudo aqui” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20) e “[...] o projeto de entrar nas salas, com toda a dinâmica que a gente faz é muito importante, muda alguns alunos” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17).

Nessas falas percebe-se o diálogo com os pressupostos de Freire (1996, 2019), de que o protagonismo juvenil perpassa pelo reconhecimento de valores, autonomia e autoestima, colaborando com a construção da verdadeira cidadania que comunica com a educação emancipadora e contra hegemônica dos saberes.

Algumas singularidades foram narradas como, por exemplo, a mulher trans que destacou “[...] no projeto foi a primeira vez que eu me senti alguém”, traduzindo o reconhecimento e valorização de sua existência em contraponto à invisibilidade social vivenciada pelas mulheres trans e travestis, partindo do pressuposto de que elas se enquadram no padrão desviante de gênero (BUTLER, 2003), sendo-lhes negada a convivência afetiva, acolhedora e de pertencimento em condições de visibilidade. Por outro lado, a mulher lésbica destacou que o projeto revolucionou a sua vida mais do que ela imaginava, partindo da tranquilidade de assumir sua identidade e qualificar suas relações sociais, ao passo que o homem cis gay se declarou muito envolvido no propósito de acolher os seus pares para que não passem o mesmo que ele passou e, também, declara o contentamento ao perceber a possibilidade de vencer barreiras no processo de comunicação: “[...] antes de começar no projeto eu não conseguia falar em público, mas o curso, o envolvimento com o projeto foi me aperfeiçoando e tenho autonomia hoje para dar aula e até falar em microfone.” Todos esses aspectos se referem a propósitos que fundamentam uma vida mais pautada em saúde, direitos e cidadania, fortalecendo, assim, diretrizes da pedagogia da autonomia, como um saber necessário para o processo educacional (FREIRE, 1996).

6.5.2. Dança e Significados

A dança, segundo Batalha (2004, p. 22), “é criar originalmente, comunicar intencionalmente, impressionar artisticamente, observar contemplativamente e criticar fundamentadamente” e inúmeros são os benefícios de tal prática, independentemente do estilo. No contexto da promoção da saúde, ela pode promover autoconhecimento, autoestima, minimizar estresse e depressão, potencializar relações sociais e ser canal de expressões, sentimentos e emoções (ALBUQUERQUE; QUEIROZ; JORGE, 2008). A oficina de dança do ventre que é ofertada no contexto do projeto tem como propósito promover saúde, pois, segundo as narrativas dos participantes, a dança foi incorporada como uma prática prazerosa e transformadora.

Sendo assim, “Dança e Significados” define-se como uma subcategoria relevante, visto que tal prática está ligada ao campo da saúde física e mental do ser humano (MAIA; SILVA, 2012). A mulher trans e o homem cis gay se aproximaram dessa atividade e vários benefícios foram percebidos em suas vidas. Uma convergência foi a de aceitar o próprio corpo, movimentando elementos pertinentes à autoestima. A mulher trans disse que “[...] a dança me despertou algo lá dentro, um desejo maior de estar comigo, de amor próprio, de amar cada pedacinho do meu corpo” e para o homem cis gay “[...] a dança é muito importante para mim, me ajuda a aceitar o meu corpo.” Mediante isso, horizontes relacionados à autoimagem e a expressão de identidade foram fortalecidas.

Apesar de benefícios comuns, algumas particularidades divergem sobre o papel da dança na vida desses jovens. Enquanto para o jovem gay a dança foi apontada como espaço de empoderamento, uma arte terapêutica que estimulou processos de cura, força, alegria e minimização de quadros depressivos, como comprovado em suas falas “[...] a dança foi uma das coisas que me fez sair da depressão”, “[...] na dança me encontrei, me sinto empoderado, uso também como terapia e para esfriar a cabeça”, “[...] a dança me cura, me faz continuar seguir a vida” e “[...] pela dança consigo dizer o que não digo por palavras” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20). Já para a jovem mulher trans, a dança veio como um espaço de extravasar, de liberdade, de expressão de identidade, de socialização, um espaço político, uma forma de obter mais respeito no espaço escolar e até se tornar professora e profissional de destaque nessa arte. Declarou, nesse sentido, que “[...] a dança me deu mais liberdade de sair de casa, me socializar”, “[...] da dança foi nascendo a

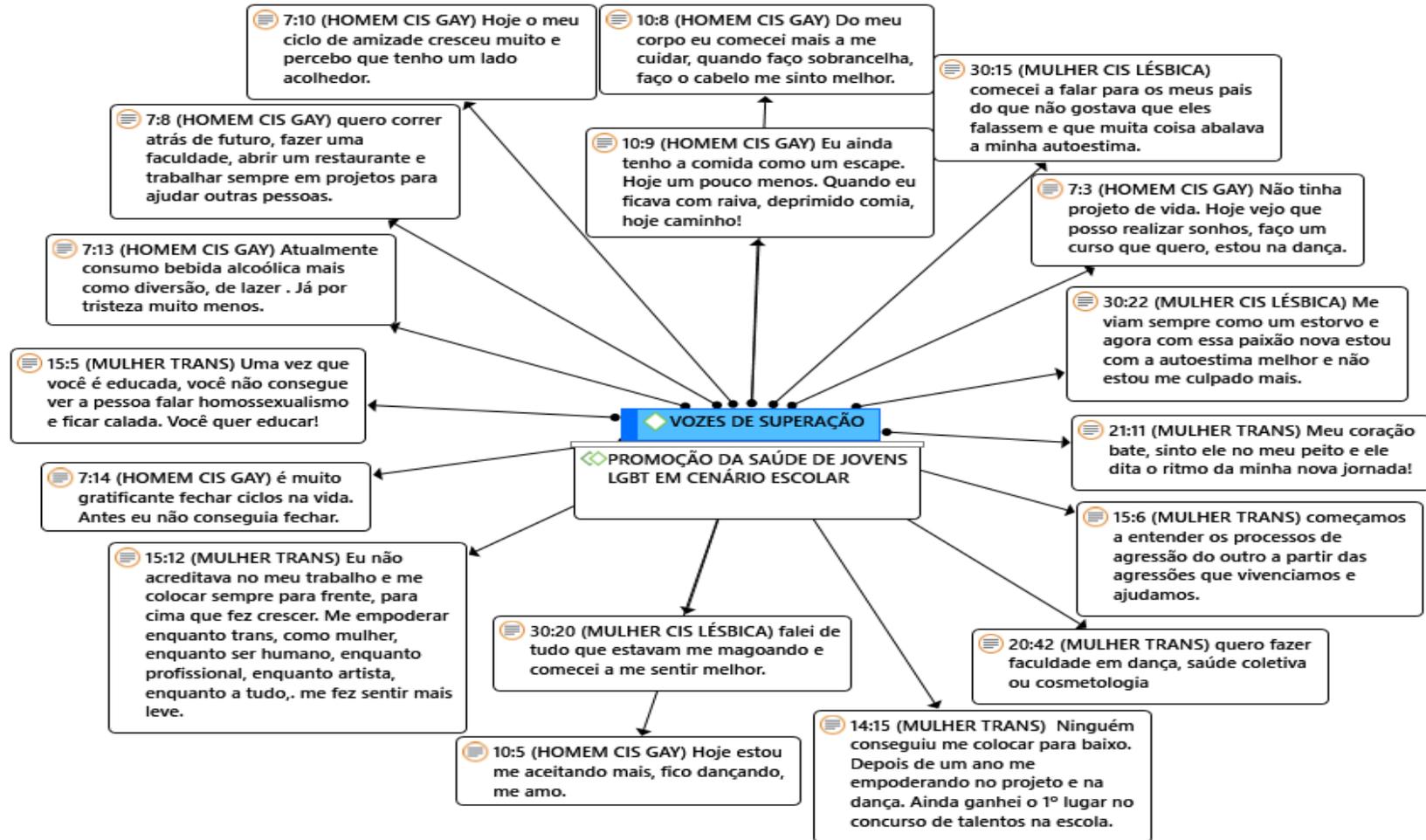
profissional pelo estudo e observando a professora” e “[...] a dança me ajudou a conquistar respeito na escola” (JOYCE, MULHER TRANS, 20). Os discursos mostram que essa expressão artística veio como um espaço de promoção da saúde e conquista de direitos e de ressignificação para a vida desses jovens, pois, ao se aproximarem da dança do ventre, venceram padronizações hegemônicas, sexistas e cisheteronormativas que estão na sociedade. Observa-se, então, indiretamente, que a cultura árabe, como uma arte limitada às mulheres e negada para homens segundo Barbosa (2012), não é bem-vista para gays e pessoas trans.

6.5.3. Vozes de Superação

Levando em consideração o contato desses jovens com uma unidade de ensino que oportuniza espaços de falas e expressão por meio do projeto e da dança, foi possível imprimir e enxergar também uma versão de superação em suas histórias de vida. Compreender que existem dores é notório; por outro lado, identificar a existência de espaços como os aqui descritos desperta outros sentidos e potencialidades até então negadas a eles pela sociedade em geral e que pode fazer pensar sobre interfaces entre o projeto cenário de pesquisa e a promoção da saúde em contexto escolar. Superação foi um termo utilizado pelos jovens em momentos pontuais das narrativas, logo “Vozes de Superação” surgiu como outra subcategoria, que visa refletir considerações por um roteiro promissor de direitos em espaço escolar.

Na figura a seguir, a subcategoria foi apresentada com destaque para alguns trechos.

Figura 17: Categoria 5 - Promoção da Saúde de Jovens LGBT em Cenário Escolar. Subcategoria - Vozes de Superação.



Fonte: elaborada pela autora com o auxílio do software Atlas TI 8.

De acordo com fragmentos, na [figura 16] foi possível perceber que o empoderamento implícito no protagonismo juvenil nas subcategorias “Projeto e Significados” e “Dança e Significados” emerge como uma das maiores conquistas que os participantes identificaram como relevantes em suas vidas. Eles mencionam que sua atuação no projeto propiciou a idealização de um percurso de vida baseado em estudo, trabalho, no acolhimento do outro, na percepção de seus valores, conquista da autoestima e de direito à cidadania: “[...] não tinha projeto de vida, hoje vejo que posso realizar sonhos”, “[...] quero fazer uma faculdade, abrir um restaurante e trabalhar em projeto para ajudar as pessoas”, “[...] hoje estou me aceitando mais” e “[...] é muito bom fechar ciclos, eu não conseguia fazer isso na minha vida” (LUCA, HOMEM CIS GAY, 20); “[...] hoje estou com uma autoestima melhor e não estou mais me culpando”, “[...] hoje consigo falar coisas que nunca falei para ninguém” e “[...] comecei a falar para os meus pais sobre o que não gostava que eles falassem e que muita coisa abalava a minha autoestima” (ADELINE, MULHER CIS LÉSBICA, 17); e “[...] me empoderar enquanto trans, enquanto mulher, enquanto ser humano, enquanto tudo que quiser, me fez mais leve”, “[...] quero fazer faculdade em dança, saúde coletiva ou cosmetologia”, “[...] depois de um ano me empoderando na dança e no projeto, ganhei o 1º lugar no concurso da escola” (JOYCE, MULHER TRANS, 20).

Percebe-se nesses discursos que novas vidas são construídas a partir da descoberta de valores e identidades dos jovens participantes, sendo que o empoderamento no contexto da promoção da saúde pressupõe também a participação social (FREIRE, 2019; SÍCOLE; NASCIMENTO, 2003).

No plano das singularidades foi perceptível na vida do homem cis gay o reconhecimento de que é possível fazer escolhas: “[...] atualmente consumo bebida alcoólica mais como diversão, já por tristeza muito menos” ou “[...] eu ainda tenho a comida como um escape, mas hoje um pouco menos, quando eu ficava com raiva, deprimido, comia e hoje caminho.” Escolher entre beber ou não, comer menos ou não e até mesmo diminuir o consumo de drogas, lícitas ou ilícitas, pode ser comparado a estratégias de redução de danos que promovem saúde, pois quando se está consciente de benefícios e/ou malefícios se torna possível fazer gestão dos riscos na busca pelo bem-estar, com escolhas mais conscientes (GOMES; DALLA VECCHIA, 2018). A mulher trans revelou a possibilidade da superação, em termos de ser capaz

de ver a dor do outro, sensibilizar-se e contribuir para trabalhar pela educação do outro, como forma de minimizar sofrimentos.

Segundo Abramovay, Andrade e Esteves (2007), o protagonismo juvenil alicerça outras narrativas possíveis de jovens lideranças no campo do progresso e no fortalecimento de seus pares, para enfrentamento de dificuldades advindas de uma educação ainda verticalizada, que promove exclusão e apagamento de potencialidades em prol de controles hegemônicos. Portanto, enfatizar iniciativas de intervenção de políticas públicas saudáveis nas escolas a partir de espaços mais democráticos e de troca é um dos domínios da promoção da saúde e de expressão da diversidade, tendo em vista que a promoção da saúde estimula as pessoas a conduzirem suas próprias vidas, fortalecendo a visão de responsabilidade individual, política e social (ROCHA; MARCELO; PEREIRA, 2002). Ainda, o âmbito escolar se caracteriza como um território indicado e potente para condução de reflexões sobre saúde, direitos e sexualidade, pois acolhe crianças, adolescentes e jovens em vulnerabilidade social (PAIVA; PUPO; BARBOZA, 2006).

Nesse caso, observando-se sob uma perspectiva intersetorial, os sistemas educacionais precisam reconhecer a realidade e as demandas sociais, garantir os direitos de todos e proporcionar a ambiência segura e equitativa, que promova uma cultura cidadã de paz e equidade para a existência de projetos como o que foi desenvolvido na escola em que estudaram os três informantes desta pesquisa.

Conclui-se então que, para promover saúde, direitos e desenvolvimento sustentável nessas vidas, é fundamental o oferecimento de espaços mais saudáveis e acolhedores em escola, incluindo as minorias sexuais e de gênero, a quem normalmente é negado vivenciar o direito de ser. Medidas dessa natureza são, portanto, desafio à interface e qualificação das políticas públicas de saúde e educação, pois, segundo Merchán-Hamann (1999), aspectos políticos da educação podem promover cidadania e mudança social.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos jovens LGBT participantes do estudo possibilitaram compreender que tais vozes retrataram dores advindas das diversas formas de violência, preconceito e discriminação em ambientes familiar, escolar e social. Emergiu que professores e outros atores institucionais que coordenam e oferecem espaços de diálogos sobre tais temáticas em âmbito escolar também são alvo de preconceito e vivenciam dores. Existem ainda alguns docentes que não se sentem confortáveis em dialogar sobre os temas, seja por despreparo, seja por preconceito internalizado. Os jovens LGBT, mesmo diante da solidão e do sofrimento narrados, relataram minimização de dores ao se depararem com o projeto da escola no contexto do protagonismo juvenil.

Portanto, alguns movimentos que implicam promoção da saúde jogaram um papel terapêutico e de superação de aflições interligadas a situações de discriminação e exclusão, segundo relatos dos jovens LGBT e comprovados pela literatura. Dessa maneira, observa-se que ambientes mais saudáveis em escola acolhem os discentes, contribuem para evitar a evasão escolar e previnem eventos de violência e exclusão, oferecendo subsídios para avançar na agenda da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). Assim, o oferecimento de ambientes saudáveis em escola atende a algumas metas da educação pelo desenvolvimento sustentável (EDS). Tal agenda resume os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que responde a uma demanda de natureza geracional, de políticas públicas de Estado e de dívida social.

Nesse sentido, a possibilidade de sistematizar, compreender e apontar interfaces entre o projeto e o que propõem espaços protetivos em escola é uma contribuição ao tema de promoção da saúde, educação em sexualidade e direitos humanos, dando luz ao reconhecimento de pequenas ações que podem desafogar quadros de extrema apatia e exclusão para novas possibilidades de construção e inserção da diversidade sexual no cotidiano da vida escolar.

Outras contribuições englobam ações que respondem às políticas públicas a partir da perspectiva de uma escola protetiva para adolescentes e juventudes LGBT. Destaca-se, aqui, a importância do processo de educação permanente e de cuidados com os professores que se propõem trabalhar com os temas. Outro aspecto é a produção de conhecimento que potencialize abordagens e estratégias inovadoras de

intervenção com os jovens e com toda a comunidade escolar. Um desafio identificado talvez seja inspirar novos ares e olhares para uma minoria que clama por cidadania e reconhecimento de direitos, diante de abordagens conservadoras que tendencialmente vêm surgindo na sociedade. Entretanto, é imperioso compreender que, mesmo diante de um panorama não tão favorável, junto a movimentos emergentes de resistência, têm se consolidado avanços que já estavam em curso, como a criminalização da LGBTfobia e a retirada da transexualidade da lista de doenças mentais pela OMS, com a exclusão no CID-11 do “transtorno de identidade de gênero” e a inclusão em um capítulo que referenda a saúde sexual e que representa conquistas na arena política.

Nessa perspectiva, vivenciar relações afetivossexuais consensuais deve ser direito de todos, independentemente de raça, cor, credo, orientação sexual, identidade de gênero ou classe social. Jovens conscientes de seus direitos, fortalecidos pelas suas convergências e valorizados em suas singularidades podem inspirar outras vidas na construção participativa de novos horizontes contra o preconceito e a discriminação por meio da educação. Todavia, é importante apontar as limitações desse tipo de estudo, tais como, a impossibilidade de extrapolar o contexto analisado e ampliar tais trajetórias para um universo mais amplo das juventudes LGBT. Por outro lado, o fato de se tratar de uma análise das vidas que se cruzam no contexto de um determinado projeto, constituindo uma experiência controlada em tempo e espaço, poderia ser uma limitante para transferir resultados similares em ambientes da vida cotidiana fora dos espaços em situação de pesquisa.

Finalmente, o trabalho contribui para analisar experiências que se ancoram na promoção da saúde no âmbito escolar e, também, vai ao encontro de diretrizes estabelecidas pela Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS (2007), que enfatiza as relações humanas “construtivas e harmônicas que promovem aptidões e atitudes positivas para a saúde”. Ao mesmo tempo, apresenta um repertório de reflexão sobre intervenções bem-sucedidas que podem colaborar para desvendar e superar estigmas, além de fortalecer os processos de empoderamento de jovens e de cidadania nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ABGLT. Secretaria de Educação. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (org.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília, DF: Unesco do Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- ALBUQUERQUE, Lia Barroso de; QUEIROZ, Maria Veraci Oliveira; JORGE, Maria Salete Bessa. Arte como re-significação de vida para adolescentes: expressões na dança. **Cogitare Enfermagem**, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 490-498, out./dez. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v13i4.13107>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/13107/8865>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- ALMEIDA-FILHO, Naomar. A problemática teórica da determinação social da saúde (nota breve sobre desigualdades em saúde como objeto de conhecimento). **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 83, p. 349-370, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/4063/406345800003.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- ALVES, Paulo; MOTA, Catarina Pinheiro. Identidade de gênero e orientação sexual na adolescência: natureza, determinantes e perturbações. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, Trás-os-Montes e Alto Douro, n. 2, p. 45-61, 2015. Disponível em: http://edupsi.utad.pt/images/PDF/revistaN2/identidade_de_genero_e_orientacao_sexual_na_adolescencia.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.
- AMARAL, Daniela Murta. **A psiquiatrização da transexualidade**: análise dos efeitos do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero nas práticas de saúde. 2007. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1955_1935_amaraldaniel.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.
- ANDLER, Matthew Salett. Gender identity and exclusion: a reply to Jenkins. **Ethics**, Chicago, v. 127, p. 883-895, July 2017. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/ANDGIA-3>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- ANTUNES, P. P. S. **Homofobia internalizada: o preconceito do homossexual contra si mesmo**. São Paulo: Tese de doutorado em Psicologia Social. Programa de estudos Pós-graduados em Psicologia Social; Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo, 2016.

AYRES, José Ricardo; PAIVA, Vera; BUCHALLA, Cassia Maria. Direitos humanos e vulnerabilidade na prevenção e promoção da saúde: uma introdução. *In*: PAIVA, Vera; AYRES, José Ricardo; BUCHALLA, Cassia Maria (coord.). **Vulnerabilidade e direitos humanos**: prevenção e promoção da saúde. Curitiba: Juruá, 2012. v. 1, p. 9-22.

AYRES, José Ricardo; PAIVA, Vera; FRANÇA JUNIOR, Ivan. Conceitos e práticas de prevenção: da história natural da doença ao quadro da vulnerabilidade e direitos humanos. *In*: PAIVA, Vera; AYRES, José Ricardo; BUCHALLA, Cassia Maria (coord.). **Vulnerabilidade e direitos humanos**: prevenção e promoção da saúde. Curitiba: Juruá, 2012. v. 1, p. 71-94.

BAÉRE, Felipe de; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Análise da produção discursiva de notícias sobre o suicídio de LGBTs em um jornal impresso do Distrito Federal. **Revista Ártemis**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 74-88, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8214.2018v25n1.37229>. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/37229>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Asian Journal of Social Psychology**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 21-41, Apr. 1999. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BARBOSA, Lázaro. Os ventres do homem e da mulher. **Carta Potiguar**: uma alternativa crítica, Rio Grande do Norte, 6 jul. 2012. Disponível em: <http://www.cartapotiguar.com.br/2012/07/06/os-ventres-do-homem-e-da-mulher/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70: LDA, 2009.

BARRETO, Adalberto de Paula. **Terapia comunitária passo a passo**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

BATALHA, Ana Paula. **Metodologia do ensino da dança**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2004.

BELECHE, Flávia Leal King; SILVA, Sônia Cristina da. A educação em direitos humanos na escola. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4., 2017, Curitiba. [**Anais**]. Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 1.400-1.413. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23851_13205.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

BERNARDI, Marcello. **A deseducação sexual**. Tradução de Antônio Negrini. São Paulo: Summus, 1985. (Novas buscas em educação, v. 21).

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100007. Acesso em: 16 jul. 2019.

BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO: HIV/Aids 2017. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, v. 20, 2017. ISSN: 1517-1159. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2017/boletim-epidemiologico-hivaids-2017>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BOTEGA, Neury José. **Crise suicida**: avaliação e manejo. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e- apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRAGA, Iara Falleiros *et al.* Violência familiar contra adolescentes e jovens gays e lésbicas: um estudo qualitativo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 71, supl. 3, p. 1.220-1.227, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0307>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672018000901220&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os} 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n^{os} 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n^o 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Escolas promotoras de saúde**: experiências no Brasil. Brasília, DF: Ministério da Saúde: Organização Pan-Americana da Saúde, 2007. (Série B. Textos básicos de saúde; Série Promoção da saúde, n. 6). Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/escolas_promotoras_saude_experiencias_brasil_p1.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. [Estatuto da Juventude (2013)]. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Metodologia para o cuidado de crianças**,

adolescentes e suas famílias em situação de violências. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio.** [Brasília, DF: MEC], 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Passo a passo PSE:** Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. (Série C. Projetos, programas e relatórios). Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/passo_a_passo_programa_saude_escola.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de promoção da saúde.** 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, 2010. (Série B. Textos básicos de saúde; Série Pactos pela saúde 2006, v. 7). Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude_3ed.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, 2013b. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

BUTLER, Judith. **Gender trouble:** feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Sujeito e história). Disponível em: <https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2017/04/butler-problemasdegenero-ocr.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

CALAZANS, Gabriela. Educação entre pares: uma tecnologia em busca de definições. In: PAIVA, Vera; PUPO, Ligia Rivero; SEFFNER, Fernando (org.). **Vulnerabilidade e direitos humanos:** prevenção e promoção da saúde. Curitiba: Juruá, 2012. v. 3, p. 137-152.

CANIATO, Angela Maria Pires. A violência do preconceito: a desagregação dos vínculos coletivos e das subjetividades. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 20-31, jan./jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672008000200004. Acesso em: 17 jul. 2019.

COHEN, Simone Cynamon *et al.* Habitação saudável e ambientes favoráveis à saúde como estratégia de promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 191-198, jan./mar. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232007000100022>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000100022.

Acesso em: 17 jul. 2019.

COLLING, Leandro. A emergência dos ativismos das dissidências sexuais e de gêneros no Brasil da atualidade. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 152-167, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v18i1p152-167>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/125684/141503>. Acesso em: 17 jul. 2019.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, supl., p. 1.163-1.178, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232006000500007>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232006000500007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jul. 2019.

DANTAS, Bruna Rochelle Calado *et al.* Violência de gênero nas relações lésbicas. **Revista de Enfermagem – UFPE Online**, Recife, v. 10, n. 11, p. 3.989-3.995, nov. 2016. DOI: 10.5205/reuol.9881-87554-1-EDSM1011201621. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11481/13333>. Acesso em: 17 jul. 2019.

DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. Sexualidade, cristianismo e poder. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 3, p. 700-728, 2010. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2010.8909>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8909>. Acesso em: 17 jul. 2019.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e direitos humanos: construindo escolas promotoras da igualdade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Série Cadernos da diversidade).

DÍAZ BERMÚDEZ, Ximena Pamela. Trajetórias e horizontes da epidemia do HIV/Aids. In: ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Relatório 30 anos de SUS, que SUS para 2030?** Brasília, DF: Organização Mundial da Saúde, 2018. p. 187-202. Disponível em: <http://saudeamanha.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/06/serie-30-anos-sus.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 1990**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1232/facchiniregina.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 jul. 2019.

FIGUEIREDO, José Carlos Teixeira. **Digital Storytelling no eLearning: estudo de caso da sua aplicação a um módulo no ensino superior**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Pedagogia do eLearning) - Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa

FISHBEIN, Martin; AJZEN, Icek. **Belief, attitude, intention and behavior**: an introduction to theory and research. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co., 1975. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/233897090_Belief_attitude_intention_and_behaviour_An_introduction_to_theory_and_research. Acesso em: 17 jul. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANÇA, Maria Regina Castanho. Famílias homoafetivas. **Revista Brasileira de Psicodrama**. Seção Temática: a família na sociedade pós-moderna, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 21-33, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932009000100003. Acesso em: 17 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALLI, Rafael Alves. **Roteiros sexuais de transexuais e travestis e seus modos de envolvimento sexual-afetivo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências. Área: Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. DOI: 10.11606/D.59.2013.tde-05082013-151002. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-05082013-151002/pt-br.php>. Acesso em: 17 jul. 2019.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOMES, Thaísa Borges; DALLA VECCHIA, Marcelo. Estratégias de redução de danos no uso prejudicial de álcool e outras drogas: revisão de literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 2.327-2.338, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018237.21152016>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232018000702327&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jul. 2019.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HONG, Jun Sung; ESPELAGE, Dorothy L.; KRAL, Michael J. Understanding suicide among sexual minority youth in America: an ecological systems analysis. **Journal of Adolescence**, London, v. 34, n. 5, p. 885-894, 2011. DOI:

10.1016/j.adolescence.2011.01.002. Disponível em:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21303716>. Acesso em: 17 jul. 2019.

HUNGERFORD, Elizabeth. **Uma crítica feminista ao “cisgênero”**. Tradução: Maria da Silva. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em:
<https://materialfeminista.milharal.org/files/2012/08/Uma-Critica-Feminista-ao-Cisgênero-Elizabeth-Hungerford.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos: guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Revisão de conteúdo: Berenice Bento, Luiz Mott, Paula Sandrine. Brasília, DF: [s. n.], 2012. Disponível em:
<http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/GÊNERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

KATZ-WIZE, Sabra L.; ROSARIO, Margaret; TSAPPIS, Michael. LGBT youth and family acceptance. **Pediatric Clinics of North America**, New York, v. 63, n. 6, p. 1.011-1.025, 2016. DOI: 10.1016/j.pcl.2016.07.005. Disponível em:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27865331>. Acesso em: 17 jul. 2019.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Promoção de saúde**: negação da negação. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

LEVINSKY, David Léo. **Adolescência**: reflexões psicanalíticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LOPES, Yan de Jesus. As parafilias e os transtornos parafilicos: uma perspectiva das variações sexuais normais e patológicas. **Psicologia.pt**: o portal dos psicólogos, [s. l.], 2018. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1179.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 7-35.

MACCALI, Nicole *et al.* História de vida: uma possibilidade metodológica de pesquisar os aspectos subjetivos no processo de tomada de decisão. *In*: ENCONTRO DA ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro. [**Anais**]. Rio de Janeiro: Anpad, 2013. p. 1-16. Disponível em:
http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EPQ1312.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

MAIA, Lília Braga; SILVA, Raimunda Magalhães da. A dança como estratégia de promoção da saúde para adolescentes. **Caderno de Cultura e Ciência**, Cariri, ano 7, v. 11, n. 1, p. 25-37, dez. 2012. DOI:
<http://dx.doi.org/10.14295/cad.cult.cienc.v11i1.500>. Disponível em:
http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/500/pdf_1. Acesso em: 17 jul. 2019.

MANN, Jonathan; TARANTOLA, Daniel J. M.; NETTER, Thomas W. (ed.). **AIDS in**

the world. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.

MARANHÃO, Juliana Hilario; XAVIER, Alessandra Silva. Sentidos do abuso sexual intrafamiliar para adolescentes do sexo feminino. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 88-112, jul./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-4842.2014v17n1p88>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/15448>. Acesso em: 17 jul. 2019.

MERCHÁN-HAMANN, Edgar. Os ensinamentos da educação para a saúde na prevenção de HIV/Aids: subsídios teóricos para a construção de uma práxis integral. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 2, p. 85-92, 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1999000600009>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1999000600009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jul. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 17 jul. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. **Salud Coletiva**, Buenos Aires, v. 6, n. 3, p. 251-261, sept./dic. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73115348002>. Acesso em: 18 jul. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, Yan Faria. Saindo do armário e da escola: índices e causas de evasão de indivíduos não heterossexuais das instituições de ensino. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS, 2012, [Vitória]. **[Anais]**. [Vitória]: Ufes, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/gepss/article/view/3873/3088>. Acesso em: 18 jul. 2019.

MURTA, Sheila Giardini *et al.* **Diferenciando baladas de ciladas**: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamento íntimos. Brasília, DF: Letras Livres, 2011. Disponível em: <http://www.geppsvida.com.br/wp-content/uploads/2015/08/Diferenciando-baladas-de-ciladas.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [Rio de Janeiro]: Unic-Rio, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento – Plataforma de Cairo**. [Cairo: Nações Unidas], 1994. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/relatorio-cairo.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa; SOARES, Fagno da Silva. A história oral na escrita de si e do outro: tópicos de reflexão na construção de uma metodologia na produção historiográfica. **Revista Observatório**, Palmas, v. 2, n. especial, p. 28-46, maio 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2016v2especial1p28>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/1829/8703>. Acesso em: 18 jul. 2019.

NEVES, Mariana Braga. **Educação em sexualidade**: perspectiva na vida de adolescentes e jovens? Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

NUNES, Virgínia de S. Cordolino. Educação não combina com violência: uma breve reflexão sobre violência lesbofóbica no contexto universitário. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA ABEH, 7., 2014, Rio Grande do Sul. [Anais]. Rio Grande do Sul: ABEH, 2014. Disponível em: <http://nigs.ufsc.br/files/2015/03/ST10virginianunes.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. Opção ou orientação sexual?: (des)controvérsias na (des)contextualização da homossexualidade. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 23, n. 3, p. 324-344, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v23n2a2016-1>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/36467>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, [s. l.], v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PAIVA, Carlos Henrique Assunção; TEIXEIRA, Luiz Antonio. Reforma sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde: notas sobre contextos e autores. **História, Ciência, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 15-35, jan./mar. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702014000100002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v21n1/0104-5970-hcsm-21-1-00015.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PAIVA, Vera. A dimensão psicossocial do cuidado. *In*: PAIVA, Vera; AYRES, José Ricardo; BUCHALLA, Cassia Maria (coord.). **Vulnerabilidade e direitos humanos**: prevenção e promoção da saúde. Curitiba: Juruá, 2012a. v. 2, p. 41-72.

PAIVA, Vera. A psicologia redescobrirá a sexualidade? Dossiê: psicologia e sexualidade no século XXI. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 641-651, out./dez. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000400002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n4/v13n4a02.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PAIVA, Vera. Cenas da vida cotidiana: metodologia para compreender e reduzir a vulnerabilidade na perspectiva dos direitos humanos. *In*: PAIVA, Vera; AYRES, José Ricardo; BUCHALLA, Cassia Maria (coord.). **Vulnerabilidade e direitos humanos**:

prevenção e promoção da saúde. Curitiba: Juruá, 2012b. v. 1, p. 165-208.

PAIVA, Vera; PUPO, Ligia Rivero; BARBOZA, Renato. O direito à prevenção e os desafios da redução da vulnerabilidade ao HIV no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 40, supl., p. 109-119, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102006000800015>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v40s0/15.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PAIVA, Vera; SILVA, Valeria N. Facing negative reactions to sexuality education through a multicultural human rights framework. **Reproductive Health Matters**, [s. l.], v. 23, n. 46, p. 96-106, 2015. DOI: 10.1016/j.rhm.2015.11.015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287374414_Facing_negative_reactions_to_sexuality_education_through_a_Multicultural_Human_Rights_framework. Acesso em: 18 jul. 2019.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. Disponível em: http://www.marizapeirano.com.br/livros/a_favor_da_etnografia.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

PERAZZO, Priscila F. Narrativas orais de histórias de vida. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 16, n. 30, p. 121-131, jan./abr. 2015. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/2754/1672. Acesso em: 18 jul. 2019.

PEREIRA, Cleyton Feitosa. Notas sobre a trajetória das políticas públicas de direitos humanos LGBT no Brasil. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos: RIDH**, Bauru, v. 4, n. 1, p. 115-137, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/307>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PERUCCHI, Juliana; BRANDÃO, Brune Coelho; VIEIRA, Hortênsia Isabela dos Santos. Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 19, n. 1, p. 67-76, jan./mar. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2014000100009>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2014000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 jul. 2019.

POPADIUK, Gianna Schreiber; OLIVEIRA, Daniel Canavese; SIGNORELLI, Marcos Claudio. A política nacional de saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT) e o acesso ao processo transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS): avanços e desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1.509-1.520, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232017225.32782016>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232017002501509&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 jul. 2019.

RAY, Rebecca. Estrutura narrativa. **StoryboardThat**, [s. l.], c2019. Disponível em: <https://www.storyboardthat.com/pt/articles/e/estruturas-narrativas>. Acesso em: 18 jul. 2019.

RIBAS JUNIOR, Fabio Barbosa. Educação e protagonismo juvenil. **Prattein**, [São Paulo], nov. 2004. Disponível em: http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao_Protagonismo_rtf.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

ROCHA, Dais Gonçalves; MARCELO, Vânia Cristina; PEREIRA, Isabel M. T. Bicudo. Escola promotora da saúde: uma construção interdisciplinar e intersetorial. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 57-62, 2002. DOI: <https://doi.org/10.7322/jhgd.39686>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39686>. Acesso em: 18 jul. 2019.

ROGERS, Everett M. **Diffusion of innovations**. 3rd ed. New York: The Free Press; London: Collier Macmillan Publishers, 1983. Disponível em: <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

RYAN, Caitlin *et al.* Family acceptance in adolescence and the health of LGBT young adults. **Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 205-213, Nov. 2010. DOI: 10.1111/j.1744-6171.2010.00246.x. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21073595>. Acesso em: 18 jul. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11-32, jun. 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 19 jul. 2019.

SANTOS, Thais Felipe Silva dos; MARTINELLI, Maria Lúcia. A sociabilidade das pessoas travestis e transexuais na perícia social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 134, p. 142-160, jan./abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.170>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n134/0101-6628-sssoc-134-0142.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

SHINOHARA, Márcia Yuri; BEZERRA, Lucila Coca; TAKAGI, Ângela Megumi. Conceitos de mulheres sobre sua menstruação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 47, n. 2, p. 195-205, abr./jun. 1994. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71671994000200013>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71671994000200013. Acesso em: 18 jul. 2019.

SÍCOLE, Juliana Lordello; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. Promoção de saúde: concepções, princípios e operacionalização. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 7, n. 12, p. 101-122, fev. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832003000100008>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832003000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 jul. 2019.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 87-106, jul./dez. 2009. Disponível em:

<http://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/viewFile/100/65>. Acesso em: 18 jul. 2019.

SILVA, Cristiane Gonçalves da; PAIVA, Vera; PARKER, Richard. Juventude religiosa e homossexualidade: desafios para a promoção da saúde e de direitos sexuais. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 17, n. 44, p. 103-117, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832013000100009>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832013000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 jul. 2019.

SILVA JÚNIOR, Luiz Alberto; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. O *software* Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 718-728, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320180030011>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-73132018000300715&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 jul. 2019.

SILVA, Laionel Vieira da; BARBOSA, Bruno Rafael Silva Nogueira. Sobrevivência no armário: dores do silêncio LGBT em uma sociedade de religiosidade heteronormativa. **Estudos de Religião**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 129-154, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/2176-1078/er.v30n3p129-154>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311989376_Sobrevivencia_no_Armario_Dores_do_Silencio_LGBT_em_Uma_Sociedade_de_Reliosidade_Heteronormativa. Acesso em: 19 jul. 2019.

SOUZA, Elaine; SANTOS, Claudine. Educação sexual na escola: desconstruindo mitos e preconceitos acerca da sexualidade, gênero e diversidade sexual. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão, SE. [Anais]. São Cristóvão, SE: [s. n.], 2012. p. 1-16. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10171/10/9.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**: seguido de ágape e êxtase: orientações pós-seculares. Tradução de Herci Regina. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342003000200014>. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/207.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

TAGLIAMENTO, Grazielle; PAIVA, Vera. Trans-specific health care: challenges in the context of new policies for transgender people. **Journal of Homosexuality**, [s. l.], v. 63, n. 11, p. 1.556-1.572, Aug. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1223359>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00918369.2016.1223359>. Acesso em: 19 jul. 2019.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra. Ideações e tentativas de suicídio em adolescentes com práticas sexuais hetero e homoeróticas.

Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 651-667, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902012000300011>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v21n3/11.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

TOLLI, M. V. Effectiveness of peer education interventions for HIV prevention, adolescent pregnancy prevention and sexual health promotion for young people: a systematic review of European studies. **Health Education Research**, [s. l.], v. 27, n. 5, p. 904-913, Oct. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/her/cys055>. Disponível em: <https://academic.oup.com/her/article/27/5/904/579723>. Acesso em: 19 jul. 2019.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Aspectos do conceito de juventude nas ciências humanas e sociais: análises de teses, dissertações e artigos produzidos de 2007 a 2011. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 11, n. 2, p. 278-294, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v11n2/02.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável**: objetivos de aprendizagem. [Brasília, DF]: Unesco Brasil, 2017a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 19 jul. 2019.

UNESCO. **Jogo aberto**: respostas do setor de educação à violência com base na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero: relatório conciso. Tradução: Carolina Daia. [Brasília, DF]: Unesco do Brasil, 2017b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652_por. Acesso em: 19 jul. 2019.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília, DF: Unesco do Brasil, 2013. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Orientacoes_educacao_sexualidade_Brasil_preliminar_pt_2013.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

UNESCO; UN WOMEN. **Global guidance**: on addressing school-related gender-based violence. [New York]: Unesco: UN Women, c2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246651>. Acesso em: 19 jul. 2019.

UNICEF. **De jovem para jovem**: educação entre pares. Realização de Anna Penido, Silvio Kaloustian, Ana Maria Silva, Denise Bueno. [S. l.]: Unicef, [2008]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/88324-De-jovem-para-jovem-educacao-entre-pares.html>. Acesso em: 19 jul. 2019.

VASCONCELLOS, Luciana Teixeira de. Travestis e transexuais no mercado de trabalho. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 10., 2014, [Rio de Janeiro]. [Anais]. [Rio de Janeiro: s. n.], 2014. p. 1-17. Disponível em: http://www.inovarse.org/sites/default/files/T14_0409.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

VILANOVA, Mercedes. Pensar a subjetividade – estatísticas e fontes orais. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **História oral**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p. 45-74.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva.

Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília, DF: UnB, 1999. 2 v.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Policy brief**: HIV prevention, diagnosis, treatment and care for key populations: consolidated guidelines: 2016 update. Geneva: WHO, c2017. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/258967/WHO-HIV-2017.05-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jul. 2019.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.

ANEXO A – ROTEIROS DE ENTREVISTA



Universidade de Brasília

Faculdade de Ciências da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

Roteiro de Entrevista

IDENTIFICAÇÃO:- -----

DATA:- -----/-----/-----

--

PARTICIPANTE DE PESQUISA: JOVENS LGBT

- 1- Conte-me como se desenvolveu a sua infância. (registro sobre o contexto familiar, comunidade, amigos, escola, dentre outros).
- 2- Narre sobre a sua relação com os familiares. Algum fato merece destaque? Qual? E por quê?
- 3- Como foi o seu primeiro contato com escola? O que você sentiu?
- 4- Narre sobre a sua trajetória escolar na infância. O que você mais gostava e o que e menos gostava?
- 5- Quando você foi se aproximando da puberdade, como você lidava com as modificações no corpo? Sensações? Prazeres? Dores?
- 6- Você já se apaixonou. Conte-me sobre essa fase.
- 7- Conte- me sua trajetória escolar no ensino fundamental. Fatos marcantes (sobre amizade, escola, professores, questão afetiva, família, etc.).
- 8- Narre a sua chegada ao ensino médio. O porquê da escolha da escola? O que você percebeu? Como se sentiu?
- 9- Como aconteceu o seu interesse pelo projeto educando para a vida?

- 10- O que você tem a dizer sobre o projeto educando para a vida?
- 11- O que significa ser protagonista nesse projeto e nessa escola?
- 12- O que move você, mesmo tendo finalizado o seu ensino médio, continuar vinculado a esse trabalho?
- 13- Para você o que dificulta e o que facilita na vivência de sua sexualidade a sua participação em projeto de educação sexual e promoção da saúde?
- 14- Em que medida a sua participação do projeto promove cidadania, percepção do direito e enfrentamento do preconceito, estigma no âmbito escolar e social?
- 15- Relacionado com o fato de se perceber como uma pessoa LGBT , você tem sofrido violência e como tem lidado com esse fato? Como você se percebe hoje em relação a sua sexualidade, seu corpo, seus relacionamentos, a escola, os amigos e o seu futuro?
- 16- Mais alguma coisa que você queira contar?



Universidade de Brasília

Faculdade de Ciências da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

Roteiro de Entrevista

IDENTIFICAÇÃO:- -----

DATA:- -----/-----/-----

--

PARTICIPANTE DE PESQUISA: GESTOR (A)

- 1- O que você sabe sobre o Projeto Educando para a Vida? Qual o grau de relevância você atribui a esse trabalho? Qual a relação desse projeto com o projeto político pedagógico atual da escola?
- 2- Qual a sua opinião sobre a atuação dos jovens LGBT ex-alunos da escola em ações pedagógicas na escola como protagonistas no projeto educando para a vida?
- 3- Você acha que relatos de jovens LGBT sobre sua trajetória de vida escolar pode promover que tipo de reflexões em outros jovens ou adultos de sua convivência?
- 4- Você quer fazer mais algum comentário?



Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

Roteiro de Entrevista

IDENTIFICAÇÃO:- -----

DATA:-----/-----/-----

--

PARTICIPANTE DE PESQUISA: **PROFESSOR(A)**

- 1- Quando e como você chegou à escola? Você conhece o Projeto Educando para a Vida? Você já participou ou participa de alguma ação na escola coordenada pelo projeto? Como você avalia?
- 2- O projeto aborda temas como diversidade sexual. Você acha correto trabalhar esses temas na escola? Por quê?
- 3- Como tem sido ou como foi a tua experiência para lidar com os jovens LGBT da escola? E em sala de aula?
- 4- Você acha que os jovens LGBT da escola são aceitos da mesma forma que os demais jovens na escola? Por quê?
- 5- Você acredita que projetos de educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos em escolas, auxiliam na vivência de tais jovens LGBT em relação à sua inserção no ambiente escolar?
- 6- Você acha que relatos de jovens LGBT sobre sua trajetória de vida e escolar pode promover que tipo de reflexões em outros jovens ou adultos de sua convivência?
- 7- Você quer deixar mais algum comentário?



Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

Roteiro de Entrevista

IDENTIFICAÇÃO:- -----

DATA:- ----/------/-----

--

PARTICIPANTE DE PESQUISA: PAI/MÃE DO (A) JOVEM LGBT

- 1- Como foi a infância de seu/sua filho (a)? E a escola como se apresentava em seu cotidiano?
- 2- Em que aspecto você acha que a escola ajuda ou dificulta a criança ou o jovem a lidar com a sua sexualidade?
- 3- Todas as trajetórias escolares da seu/sua filho (a) foram semelhantes? (educação infantil, ensino fundamental e médio). Justifique.
- 4- Você percebeu alguma mudança de atitude, comportamento quando ele/ela iniciou o ensino médio? Justifique.
- 5- Sobre a aproximação com o projeto educando você percebeu alguma diferença no comportamento? Você descreve como positivo ou negativo? Por quê?
- 6- Mais algum comentário que julga relevante relatar?

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNB - FACULDADE DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Histórias de Vida de Jovens LGBT inseridos em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar

Pesquisador: SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86832418.4.0000.0030

Instituição Proponente: Departamento de Saúde Coletiva

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.740.313

Apresentação do Projeto:

"Resumo:

A proposta apresentada se insere no campo da educação em sexualidade na perspectiva da promoção da saúde e dos direitos humanos. A pesquisa tem como objetivo principal sistematizar as histórias de vida da trajetória escolar e das experiências afetivo sexuais de jovens LGBT que participam de projetos de educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos em uma escola do DF. A metodologia é qualitativa, principalmente identificando sentidos dados às práticas e experiências de vida conforme abordagens compreensivas da vida social (GEERTZ, 1989) e (PEIRANO, 1992). O principal instrumento de coleta das narrativas de história de vida serão as entrevistas semiestruturadas para registrar a escuta por meio dos discursos, trajetórias dos jovens LGBT por meio de vários encontros com tais participantes (MINAYO, 2008). O trabalho de pesquisa será desenvolvido em uma escola de Taguatinga que ao longo de mais de uma década vem desenvolvendo estratégias de educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos como parte de seu projeto político pedagógico. Os participantes que terão sua história de vida registrada são três jovens LGBT participantes como protagonistas juvenis no projeto da escola selecionada, sendo uma mulher trans, um homem gay e uma mulher lésbica. Além disso, para a caracterização do contexto serão realizadas entrevistas semiestruturadas pontuais com atores chaves da comunidade escolar tais como gestores, professores, e pai/mãe e/ou responsável de um dos jovens LGBT. Outra dimensão da pesquisa envolve a análise de conteúdo dos documentos e

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3107-1947

E-mail: cepfsunb@gmail.com



UNB - FACULDADE DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



Continuação do Parecer: 2.740.313

registros físicos do projeto da escola, tais como: projeto político pedagógico da escola, materiais de divulgação, arquivos e mídias que fazem parte do acervo do projeto na escola, dentre outros (CUNHA, 2004) e as narrativas serão processadas e analisadas por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009)."

"Metodologia Proposta:

A metodologia qualitativa permite a construção dos sentidos dados às práticas e experiências de vida conforme abordagens compreensivas da vida social (GEERTZ, 1989; PEIRANO, 1992). Tal metodologia se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, onde compreender e interpretar epistemologicamente resume em substantivos: experiência, vivência, senso-comum, ação social e intencionalidade (MINAYO, 2010). Os instrumentos de pesquisa a serem utilizados irão registrar a escuta das narrativas por meio dos discursos, trajetórias, trocas de experiências e observações em campo (MINAYO, 2008). Portanto, o projeto de pesquisa se pautará em narrativas de história de vida de caráter compreensivo focalizando nos significados construídos pelos jovens LGBT em sua trajetória escolar enquanto participantes de projetos de educação em sexualidade, promoção à saúde e direitos humanos no cotidiano escolar. A dimensão compreensiva será a base teórica metodológica adotada no estudo, enfoque esse que busca apreender a totalidade dos fenômenos sociais a partir do olhar e dos sentidos produzidos pelos atores que

vivenciam as práticas de intervenção no contexto das escolas. Será privilegiada a compreensão dos significados, concepções e representações que os diversos atores imprimiram a essas experiências (PEIRANO, 1992; WEBER 1999). Os instrumentos de pesquisa são escutas das narrativas, trajetórias, diálogos e trocas de experiências, por meio de entrevistas semiestruturadas de aprofundamento com os jovens LGBT e pontuais com atores chaves da comunidade escolar. Observações em campo e vivência nas mais diversas dimensões serão registradas por meio de diário de campo. Os enunciados e as falas exprimem muito mais do que manuscritos (MINAYO, 2008) e o contato com as experiências narradas proporciona ao pesquisador, de forma dialética e interpretativa, aproximar-se da singularidade do indivíduo, na qual sua subjetividade se expressa como manifestação do viver total (MINAYO, 2011). O trabalho de pesquisa será desenvolvido em uma escola de Taguatinga que, ao longo de mais de uma década, vem desenvolvendo ações na área de educação em sexualidade, promoção à saúde e direitos humanos como parte de seu projeto político pedagógico. O Centro Educacional 06 de Taguatinga sendo a escola que historicamente tem elencado trabalhos nesse contexto, será o cenário da pesquisa. Os

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



UNB - FACULDADE DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



Continuação do Parecer: 2.740.313

participantes de pesquisa serão três jovens LGBT que integram como protagonistas juvenis o projeto da escola, sendo uma mulher trans, um homem gay e uma mulher lésbica. Sabe-se que a história de vida é um método que permite traçar o percurso dos indivíduos, passado e presente emergem no cotidiano das micro experiências sociais. Também permite compreender como as pessoas pensam e como vivenciam a sua sexualidade, porque fazem ou fizeram determinadas escolhas na vida. Enfim, é um método que favorece a compreensão das subjetividades da experiência social. E, dessa forma, permite trazer para a ciência as dimensões dos sentidos, dos sentimentos e das mentalidades, que antes eram apenas dos domínios dos relatos literários e das crônicas (PERAZZO, 2015), será orientada por roteiro de entrevista semiestruturada realizada em vários encontros para formação de vínculo e emersão de tais narrativas. Com os atores chaves professores, gestores e pais as entrevistas semiestruturadas constituirão uma conversa a dois, destinada a fornecer informações pertinentes à experiência de vida dos jovens participantes e a inserção dos mesmos no projeto. Também será realizada análise dos documentos e registros físicos do projeto tais como: político pedagógico da escola, outras pesquisas acadêmicas realizadas sobre o projeto, mídias disponíveis sobre duas gestões do projeto para a compreensão da realidade e do cenário escolar no qual os protagonistas centrais e participantes da narrativa de histórias de vida se inserem."

"Critério de Inclusão:

Jovens LGBT ex-alunos da escola, participantes como protagonistas, coordenadores e facilitadores do projeto. Vinculados à coordenação, precisam ser ou ter sido alunos da escola em que o projeto é executado desde 2001.

Critério de Exclusão:

Jovens que integram o projeto, mas que não se identificam como pertencentes ao grupo LGBT."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

- Sistematizar as histórias de vida da trajetória escolar e das experiências afetivo sexuais de jovens LGBT que participam de projetos de educação em sexualidade, promoção à saúde e direitos humanos em escola do DF.

Objetivo Secundário:

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



UNB - FACULDADE DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



Continuação do Parecer: 2.740.313

-Compreender a história de vida dos jovens LGBT, protagonistas juvenis em projeto de educação em sexualidade, promoção à saúde e direitos humanos em escola;-Caracterizar os cenários, atores e ações de educação em sexualidade, promoção à saúde e direitos humanos desenvolvidas na escola em que os jovens LGBT estão atualmente inseridos;-Registrar as experiências de vivências da sexualidade e os fatores que favorecem e dificultam a promoção da saúde."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

De acordo com a Resolução do Conselho de Saúde nº 466. Toda pesquisa com seres humanos envolve algum risco em tipos e gradações variado. No que tange à pesquisa proposta, os possíveis riscos estão relacionados com a dimensão emocional dos participantes ao estabelecer diálogos que podem trazer para o cenário da pesquisa relatos sobre experiências de estigma, discriminação ou violência que tenham sido vivenciadas por eles ao longo de sua trajetória de vida. Os participantes deste estudo pertencem a grupos que são estigmatizados e vulnerabilizados pela sociedade. Em uma perspectiva da saúde pública a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera que pessoas trans fazem parte das populações-chave. Estas populações são consideradas particularmente vulneráveis em determinadas situações ou contextos, inclusive para infecções sexualmente transmissíveis (IST). Considerando esse fato poderia ocorrer que nas entrevistas estes participantes lembrem-se de eventos negativos que trouxeram sofrimento ou desconforto emocional. Nessa medida, a interlocução com os participantes respeitará sempre a dinâmica própria do participante e o alcance que o mesmo tenha interesse em dar ao diálogo.

Benefícios:

Os benefícios do projeto de pesquisa envolvem a produção de evidências a partir de experiências concretas de vida que podem contribuir a subsidiar novas estratégias de promoção à saúde na escola e a diminuir discriminação e o estigma dessas populações nos ambientes escolares."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado acadêmico da pesquisadora principal orientado pela Profa. Ximena Pamela Díaz Bermúdez, no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. O cronograma apresenta a etapa de coleta de dados de 01/06/2018 até 31/07/2018. Orçamento no valor total de R\$ 2.016,80 que será custeado pela pesquisadora principal.

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



UNB - FACULDADE DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



Continuação do Parecer: 2.740.313

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos para emissão do presente parecer:

1. Informações Básicas do Projeto ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1072614.pdf", postado em 22/05/2018).
2. Modelo de TCLE ("TCLE_RESPONSABLEIS.doc", postado em 22/05/2018)
3. Modelo de TCLE ("TCLE_PROFESSOR.doc", postado em 22/05/2018)
4. Modelo de TCLE ("TCLE_GESTOR.doc", postado em 22/05/2018)
5. Modelo de TCLE ("TCLE_LGBT.doc", postado em 22/05/2018)
6. Carta de respostas às pendências ("CartaRespPendencias_CEPFS_GERAL2.pdf", postado em 22/05/2018, assinado pela pesquisadora principal; e versão editável "CartaRespPendencias_CEPFS_GERAL.doc", postado em 22/05/2018)
7. Projeto Detalhado ("PROJETO_FINAL_DETALHADOCEP.doc", postado em 21/05/2018)
8. Projeto Detalhado ("PROJETO_FINALCEP.doc", postado em 21/05/2018)
9. Parecer Consubstanciado ("PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2638112.pdf", postado em 21/05/2018).

Recomendações:

Não se aplicam.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise das respostas às pendências emitidas pelo parecer consubstanciado no. 2.638.112:

1. Nos documentos "TCLE_GESTOR.doc", "TCLE_RESPONSABLEIS.doc", "TCLE_PROFESSOR.doc", e "TCLE_LGBT.doc", postados em 28/03/2018, solicita-se as seguintes correções em todos esses documentos:
 - 1.1 Na eventualidade do TCLE apresentar mais de uma página, o participante da pesquisa ou responsável e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo sua assinatura na última página do mesmo. Recomendamos que campos para rubrica sejam criados em cada folha do documento. Solicita-se numerar as páginas do TCLE (ex: Página 1 de 2,...), para manter integridade do documento.

RESPOSTA: Vão em anexo os documentos "TCLE_GESTOR.doc", "TCLE_RESPONSABLEIS.doc", "TCLE_PROFESSOR.doc", e "TCLE_LGBT.doc" segundo solicitado no item (1 – 1.1) em Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações do PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP com a criação de campos para rubrica em cada folha do documento e numeração das páginas do TCLE para manter

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



UNB - FACULDADE DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



Continuação do Parecer: 2.740.313

integridade do documento.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

1.2 Segundo o item V – DOS RISCOS E BENEFÍCIOS constante da Resolução CNS 466/2012, "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e graduações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico.". Solicita-se realizar análise de riscos em relação à participação no presente estudo. Tais adequações devem ser realizadas nos TCLEs e também no projeto da Plataforma Brasil e Projeto detalhado.

RESPOSTA: Em anexo vão também, os documentos com as devidas alterações e inclusão sobre os riscos nos TCLEs, Projeto da Plataforma Brasil e Projeto detalhado, segundo solicitado no item (1 - 1.2) em Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações do PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP respondendo segundo o item V – DOS RISCOS E BENEFÍCIOS constante da Resolução CNS 466/2012, "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e graduações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Foi realizada nova análise de risco e inserção do texto: "De acordo com a Resolução do Conselho de Saúde nº 466, toda pesquisa com seres humanos envolve algum risco em tipos e graduações variado. No que tange à pesquisa proposta, os possíveis riscos estão relacionados com a dimensão emocional dos participantes ao estabelecer diálogos que podem trazer para o cenário da pesquisa relatos sobre experiências de estigma, discriminação ou violência que tenham sido vivenciadas por eles ao longo de sua trajetória de vida. Os participantes deste estudo pertencem a grupos que são estigmatizados e vulnerabilizados pela sociedade. Em uma perspectiva da saúde pública a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera que pessoas trans fazem parte das populações-chave. Estas populações são consideradas particularmente vulneráveis em determinadas situações ou contextos, inclusive para infecções sexualmente transmissíveis (IST). Considerando esse fato poderia ocorrer que nas entrevistas estes participantes se lembrem de eventos negativos que trouxeram sofrimento ou desconforto emocional. Nessa medida, a interlocução com os participantes respeitará sempre a dinâmica própria do participante e o alcance que o mesmo tenha interesse em dar ao diálogo. Foi suprimido o parágrafo do item risco da primeira versão do PROJETO_FINAL_DETALHADO CEP página

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



UNB - FACULDADE DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



Continuação do Parecer: 2.740.313

9, parágrafo segundo, do PROJETO_FINALCEP página 9, parágrafo terceiro e a alteração dos textos nos TCLEs na página 1, parágrafo quinto em todos eles, com observações pertinentes do risco relatado a especificidade de cada caso, levando em consideração o novo texto base que foram alterados segundo o texto inserido em riscos no projeto final e no projeto detalhado. No TCLE_LGBT foi incluído assim, Segundo a Resolução CNS 466/2012 toda pesquisa com seres humanos envolve algum risco em tipos e gradações variadas. No que tange à pesquisa proposta, os possíveis riscos estão relacionados com a dimensão emocional ao estabelecer diálogos que podem trazer para o cenário da pesquisa relatos sobre experiências de estigma, discriminação ou violência que tenham sido vivenciadas por você ao longo de sua trajetória de vida. Considerando esse fato, nas entrevistas, eventos negativos podem te trazer sofrimento ou desconforto emocional. Nessa medida, a interlocução respeitará sempre a sua dinâmica própria e o alcance que você tenha interesse em dar ao diálogo podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isso lhe traga nenhum problema ou prejuízo. Nos demais TCLE obedeceram à mesma linha de raciocínio.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Ainda, segundo a pesquisadora, no documento "CartaRespPendencias_CEPFS_GERAL.doc", postado em 22/05/2018:

"Outra alteração foi incluída não pela solicitação do CEP, mas percebemos que no primeiro envio do TCLE_RESPONSÁVEIS.doc o documento anexado foi errado, como não vamos trabalhar com jovens menores e o TCLE do responsável é para o mesmo contribuir como participante de pesquisa e não como consentimento de participação de menor. Reenviamos o anexo correto, com as devidas alterações solicitadas para o TCLE_RESPONSÁVEIS. Foi anexado também ao projeto final e detalhado no item referências (páginas: 15/16) a bibliografia da Organização Mundial de Saúde (OMS) incluída como citação no novo texto sobre riscos. Referência: WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) 2017. Policy brief: Consolidated guidelines on HIV prevention, diagnosis, treatment and care for key populations, 2016 update. WHO/HIV/2017.05.".

Todas as pendências foram atendidas.

Não há óbices éticos para a realização deste projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com a Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, os pesquisadores

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro
Bairro: Asa Norte CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1947 E-mail: cepfsunb@gmail.com



UNB - FACULDADE DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



Continuação do Parecer: 2.740.313

responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1072614.pdf	22/05/2018 16:42:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS.doc	22/05/2018 16:41:06	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSOR.doc	22/05/2018 16:40:43	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GESTOR.doc	22/05/2018 16:40:21	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_LGBT.doc	22/05/2018 16:31:05	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Outros	CartaRespPendencias_CEPFS_GERAL2.pdf	22/05/2018 16:30:21	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Outros	CartaRespPendencias_CEPFS_GERAL.doc	22/05/2018 16:25:12	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL_DETALHADOCEP.doc	21/05/2018 11:19:54	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_FINALCEP.doc	21/05/2018 11:19:18	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2638112.pdf	21/05/2018 10:42:43	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro
Bairro: Asa Norte CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1947 E-mail: cepfsunb@gmail.com



UNB - FACULDADE DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



Continuação do Parecer: 2.740.313

Outros	TERMO_COMPROMISSO.doc	01/04/2018 18:28:44	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_CONCORDANCIA.doc	01/04/2018 18:21:47	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_CONCORDANCIA.pdf	01/04/2018 18:19:23	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	31/03/2018 17:47:48	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Outros	CARTA_INSTITUICAO.doc	30/03/2018 11:13:43	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Outros	CARTA_ENCAMINHAMENTO.doc	30/03/2018 10:59:22	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO_PESQ.pdf	30/03/2018 10:45:23	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Outros	ROTEIRO_RESPONSAVEL.docx	30/03/2018 10:13:27	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Outros	TERMO_AUTSOMIMAGEM.doc	30/03/2018 08:36:54	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Outros	CARTA_ENCAMINHAMENTO.pdf	30/03/2018 08:11:33	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	30/03/2018 08:09:11	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Outros	ROTEIRO_GESTOR.docx	28/03/2018 14:29:06	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE	Aceito

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA

Telefone: (61)3107-1947

E-mail: cepfsunb@gmail.com



UNB - FACULDADE DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



Continuação do Parecer: 2.740.313

Outros	ROTEIRO_GESTOR.docx	28/03/2018 14:29:06	FREITAS	Aceito
Outros	ROTEIRO_LGBT.docx	28/03/2018 14:28:46	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Outros	ROTEIRO_PROFESSOR.docx	28/03/2018 14:28:20	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_SEDF.pdf	28/03/2018 14:25:28	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_CRET.pdf	28/03/2018 14:25:13	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_INSTITUICAO.pdf	28/03/2018 14:24:46	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito
Orçamento	Planilha_CEPFS.doc	28/03/2018 14:17:48	SANDRA CARVALHO CAVALCANTE FREITAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 27 de Junho de 2018

Assinado por:
Marie Togashi
(Coordenador)

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com

ANEXO C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) JOVENS LGBT



Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (JOVENS LGBT)

Convidamos você a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “**Histórias de Vida de jovens LGBT inseridos em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Carvalho Cavalcante Freitas. O projeto se insere no campo da educação em sexualidade na perspectiva da promoção da saúde e dos direitos humanos.

O objetivo da pesquisa é sistematizar as histórias de vida da trajetória escolar e das experiências afetivo sexuais de jovens LGBT que participam de projetos de educação em sexualidade, promoção à saúde e direitos humanos em escola do DF e compreender a história de vida dos jovens que são protagonistas juvenis nesses projetos, caracterizando cenários, atores e ações de educação em sexualidade e promoção à saúde em escolas.

Brindaremos todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Se você estiver de acordo, sua participação consiste narrar por meio de entrevistas a sua história de vida. Principalmente, sobre a sua trajetória escolar e experiências afetivos sexuais enquanto jovem protagonista em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar. A pesquisa será realizada na sala de prevenção e aconselhamento do Projeto Educando para a Vida do Centro Educacional 06 de Taguatinga ou em outros espaços acordados que facilitem sua participação e o preservem como participante deste estudo. As entrevistas de acordo com o cronograma da pesquisa serão nos meses de junho e julho, sendo horários e dias pactuados de comum acordo entre o pesquisador e participante de pesquisa. Cada encontro terá a duração aproximada de 1 hora e meia e no máximo 3 horas. Será utilizado gravador de voz para posterior transcrição.

Segundo a **Resolução CNS 466/2012** toda pesquisa com seres humanos envolve algum risco em tipos e gradações variadas. No que tange à pesquisa proposta, os possíveis riscos estão relacionados com a dimensão emocional ao estabelecer diálogos que podem trazer para o cenário da pesquisa relatos sobre experiências de estigma, discriminação ou violência que tenham sido vivenciadas por você ao longo de sua trajetória de vida. Considerando esse fato nas entrevistas, lembre-se de que eventos negativos podem te trazer sofrimento ou desconforto emocional. Nessa medida, a interlocução respeitará sempre a sua dinâmica própria e o alcance que você tenha interesse em dar ao diálogo podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isso lhe traga nenhum problema ou prejuízo.

Aceitar participar da pesquisa pode trazer benefícios coletivos de cunho sócio humanitário, educacional e político, contribuindo para fortalecer a promoção da saúde, os direitos humanos no contexto escolar e o respeito à diversidade, como contribuição de sua experiência como jovem LGBT, protagonista e ator principal em diversas ações pedagógicas em escola.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

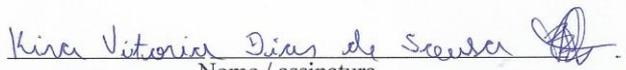
Todas as despesas relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa, como transporte para o seu deslocamento nos dias da pesquisa, serão cobertas pelo pesquisador responsável.

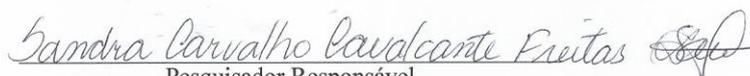
Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília-UnB – Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva podendo ser publicados em revistas científicas ou fazer parte de outros trabalhos científicos e /ou produções. Os dados e materiais ficarão sobre a guarda da equipe de pesquisa na Universidade de Brasília.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato com: Sandra Carvalho Cavalcante Freitas, na Universidade de Brasília – UnB no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva pelo telefone (61)- 981857123, disponível inclusive para ligação a cobrar e/ou e-mail: sandrashamsa@gmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.


Nome / assinatura


Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, 02 de julho de 2018 .



Universidade de Brasília
 Faculdade de Ciências da Saúde
 Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
 (JOVENS LGBT)*

Convidamos você a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “**Histórias de Vida de jovens LGBT inseridos em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Carvalho Cavalcante Freitas. O projeto se insere no campo da educação em sexualidade na perspectiva da promoção da saúde e dos direitos humanos.

O objetivo da pesquisa é sistematizar as histórias de vida da trajetória escolar e das experiências afetivo sexuais de jovens LGBT que participam de projetos de educação em sexualidade, promoção à saúde e direitos humanos em escola do DF e compreender a história de vida dos jovens que são protagonistas juvenis nesses projetos, caracterizando cenários, atores e ações de educação em sexualidade e promoção à saúde em escolas.

Brindaremos todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Se você estiver de acordo, sua participação consiste narrar por meio de entrevistas a sua história de vida. Principalmente, sobre a sua trajetória escolar e experiências afetivos sexuais enquanto jovem protagonista em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar. A pesquisa será realizada na sala de prevenção e aconselhamento do Projeto Educando para a Vida do Centro Educacional 06 de Taguatinga ou em outros espaços acordados que facilitem sua participação e o preservem como participante deste estudo. As entrevistas de acordo com o cronograma da pesquisa serão nos meses de julho, agosto e 1ª quinzena de setembro sendo horários e dias pactuados de comum acordo entre o pesquisador e participante de pesquisa. Cada encontro terá a duração aproximada de 1 hora e meia e no máximo 3 horas. Será utilizado gravador de voz para posterior transcrição.

Segundo a **Resolução CNS 466/2012** toda pesquisa com seres humanos envolve algum risco em tipos e graduações variadas. No que tange à pesquisa proposta, os possíveis riscos estão relacionados com a dimensão emocional ao estabelecer diálogos que podem trazer para o cenário da pesquisa relatos sobre experiências de estigma, discriminação ou violência que tenham sido vivenciadas por você ao longo de sua trajetória de vida. Considerando esse fato nas entrevistas, eventos negativos podem te trazer sofrimento ou desconforto emocional. Nessa medida, a interlocução respeitará sempre a sua dinâmica própria e o alcance que você tenha interesse em dar ao diálogo podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isso lhe traga nenhum problema ou prejuízo.

Aceitar participar da pesquisa pode trazer benefícios coletivos de cunho sócio humanitário, educacional e político, contribuindo para fortalecer a promoção da saúde, os direitos humanos no contexto escolar e o respeito à diversidade, como contribuição de sua experiência como jovem LGBT, protagonista e ator principal em diversas ações pedagógicas em escola.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Todas as despesas relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa, como transporte para o seu deslocamento nos dias da pesquisa, serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília-UnB – Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva podendo ser publicados em revistas científicas ou fazer parte de outros trabalhos científicos e /ou produções. Os dados e materiais ficarão sobre a guarda da equipe de pesquisa na Universidade de Brasília.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato com: Sandra Carvalho Cavalcante Freitas, na Universidade de Brasília – UnB no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva pelo telefone (61)- 981857123, disponível inclusive para ligação a cobrar e/ou e-mail: sandrashamsa@gmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.

Wemerson H. D. Bastos 
Nome / assinatura

Sandra Carvalho Cavalcante Freitas 
Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, 02 de julho de 2018.

ANEXO D – TERMOS DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) JOVENS LGBT



Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TCLE (JOVENS LGBT)

Convidamos você a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “**Histórias de Vida de jovens LGBT inseridos em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Carvalho Cavalcante Freitas. O projeto se insere no campo da educação em sexualidade na perspectiva da promoção da saúde e dos direitos humanos.

O objetivo da pesquisa é sistematizar as histórias de vida da trajetória escolar e das experiências afetivo sexuais de jovens LGBT que participam de projetos de educação em sexualidade, promoção à saúde e direitos humanos em escola do DF e compreender a história de vida dos jovens que são protagonistas juvenis nesses projetos, caracterizando cenários, atores e ações de educação em sexualidade e promoção à saúde em escolas.

Brindaremos todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Se você estiver de acordo, sua participação consiste narrar por meio de entrevistas a sua história de vida. Principalmente, sobre a sua trajetória escolar e experiências afetivos sexuais enquanto jovem protagonista em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar. A pesquisa será realizada na sala de prevenção e aconselhamento do Projeto Educando para a Vida do Centro Educacional 06 de Taguatinga ou em outros espaços acordados que facilitem sua participação e o preservem como participante deste estudo. As entrevistas de acordo com o cronograma da pesquisa serão nos meses de julho, agosto e 1ª quinzena de setembro sendo horários e dias pactuados de comum acordo entre o pesquisador e participante de pesquisa. Cada encontro terá a duração aproximada de 1 hora e meia e no máximo 3 horas. Será utilizado gravador de voz para posterior transcrição.

Segundo a **Resolução CNS 466/2012** toda pesquisa com seres humanos envolve algum risco em tipos e gradações variadas. No que tange à pesquisa proposta, os possíveis riscos estão relacionados com a dimensão emocional ao estabelecer diálogos que podem trazer para o cenário da pesquisa relatos sobre experiências de estigma, discriminação ou violência que tenham sido vivenciadas por você ao longo de sua trajetória de vida. Considerando esse fato nas entrevistas, eventos negativos podem te trazer sofrimento ou desconforto emocional. Nessa medida, a interlocução respeitará sempre a sua dinâmica própria e o alcance que você tenha interesse em dar ao diálogo podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isso lhe traga nenhum problema ou prejuízo.

Aceitar participar da pesquisa pode trazer benefícios coletivos de cunho sócio humanitário, educacional e político, contribuindo para fortalecer a promoção da saúde, os direitos humanos no contexto escolar e o respeito à diversidade, como contribuição de sua experiência como jovem LGBT, protagonista e ator principal em diversas ações pedagógicas em escola.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Todas as despesas relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa, como transporte para o seu deslocamento nos dias da pesquisa, serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília-UnB – Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva podendo ser publicados em revistas científicas ou fazer parte de outros trabalhos científicos e /ou produções. Os dados e materiais ficarão sobre a guarda da equipe de pesquisa na Universidade de Brasília.

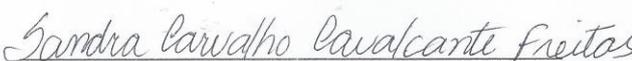
Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato com: Sandra Carvalho Cavalcante Freitas, na Universidade de Brasília – UnB no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva pelo telefone (61)- 981857123, disponível inclusive para ligação a cobrar e/ou e-mail: sandrashamsa@gmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.



Nome / assinatura



Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, 07 de agosto de 2018 .

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PAI E/OU RESPONSÁVEL/JOVEM LGBT



Universidade de Brasília

**Faculdade de Ciências da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva**

***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
(PAIS E/OU RESPONSÁVEIS- JOVEM LGBT)***

Convidamos o (a) senhor (a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “**Histórias de Vida de jovens LGBT inseridos em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Carvalho Cavalcante Freitas. O projeto se insere no campo da educação em sexualidade na perspectiva da promoção da saúde e dos direitos humanos.

O objetivo da pesquisa é sistematizar as histórias de vida da trajetória escolar e das experiências afetivo sexuais de jovens LGBT que participam de projetos de educação em sexualidade, promoção à saúde e direitos humanos em escola do DF e compreender a história de vida dos jovens que são protagonistas juvenis nesses projetos, caracterizando cenários, atores e ações de educação em sexualidade e promoção à saúde em escolas.

Brindaremos todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que o seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Se o (a) senhor (a) estiver de acordo, com a participação do seu/sua filho (a) na pesquisa, a participação do mesmo será em relatar a sua história de vida e trajetória escolar como jovem protagonista LGBT na coordenação de ações de promoção da saúde em escola. A pesquisa será realizada na sala de prevenção e aconselhamento do Projeto Educando para a Vida do Centro Educacional 06 de Taguatinga ou em outros espaços acordados que facilitem a sua participação. As entrevistas de acordo com o cronograma da pesquisa serão entre os meses de julho, agosto e 1ª quinzena de setembro, com horários e dias pactuados de comum acordo entre o pesquisador e o participante de pesquisa. Cada encontro terá a duração aproximada de 1 hora e meia e no máximo 3 horas. Será utilizado gravador de voz para posterior transcrição.

Segundo a **Resolução CNS 466/2012** toda pesquisa apresenta riscos para o participante de pesquisa, seja desconfortos baseado em contextos pessoais, psicológicos ou sociais e envolve algum risco em tipos e gradações variados. Considerando esse fato nas entrevistas o seu filho(a) pode lembrar de eventos negativos que podem trazer sofrimento ou desconforto emocional. Nessa medida, a interlocução respeitará sempre a sua dinâmica própria e o alcance que o (a) seu/sua filho (a) tenha interesse em dar ao diálogo podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isso lhe traga nenhum problema ou prejuízo.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Aceitar participar da pesquisa pode trazer benefícios coletivos de cunho sócio humanitário, educacional e político, contribuindo para fortalecer a promoção da saúde, os direitos humanos no contexto escolar e o respeito à diversidade, partindo da contribuição do (a) senhor (a) como pai/mãe de jovem LGBT que é protagonista na área de promoção à saúde em escola e do mesmo em seu relato e trajetória.

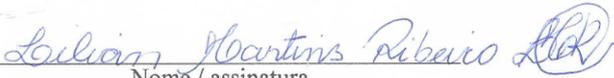
Todas as despesas relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa, como transporte para o seu deslocamento nos dias da pesquisa, serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília-UnB – Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva podendo ser publicados em revistas científicas ou fazer parte de outros trabalhos científicos e /ou produções. Os dados e materiais ficarão sobre a guarda da equipe de pesquisa na Universidade de Brasília.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato com: Sandra Carvalho Cavalcante Freitas, na Universidade de Brasília – UnB no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva pelo telefone (61)- 981857123, disponível inclusive para ligação a cobrar e/ou e-mail: sandrashamsa@gmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail ceps@unb.br ou cepsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.


Nome / assinatura


Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, 07 de agosto de 2018



Universidade de Brasília

Faculdade de Ciências da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
(PAIS E/OU RESPONSÁVEIS- JOVEM LGBT)

Convidamos o (a) senhor (a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “**Histórias de Vida de jovens LGBT inseridos em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Carvalho Cavalcante Freitas. O projeto se insere no campo da educação em sexualidade na perspectiva da promoção da saúde e dos direitos humanos.

O objetivo da pesquisa é sistematizar as histórias de vida da trajetória escolar e das experiências afetivo sexuais de jovens LGBT que participam de projetos de educação em sexualidade, promoção à saúde e direitos humanos em escola do DF e compreender a história de vida dos jovens que são protagonistas juvenis nesses projetos, caracterizando cenários, atores e ações de educação em sexualidade e promoção à saúde em escolas.

Brindaremos todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que o seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Se o (a) senhor (a) estiver de acordo, a sua participação será em responder uma entrevista em relação a sua percepção sobre o projeto em que seu/sua filho (a) está inserido (a) como jovem protagonista LGBT na coordenação de ações de promoção da saúde em escola. A pesquisa será realizada na sala de prevenção e aconselhamento do Projeto Educando para a Vida do Centro Educacional 06 de Taguatinga ou em outros espaços acordados que facilitem a sua participação. As entrevistas de acordo com o cronograma da pesquisa serão entre os meses de julho e agosto, um ou dois encontros, com horários e dias pactuados de comum acordo entre o pesquisador e o participante de pesquisa. Cada encontro terá a duração aproximada de 1 hora e no máximo 2 horas. Será utilizado gravador de voz para posterior transcrição.

Segundo a **Resolução CNS 466/2012** toda pesquisa apresenta riscos para o participante de pesquisa, seja desconfortos baseado em contextos pessoais, psicológicos ou sociais e envolve algum risco em tipos e gradações variados. Considerando esse fato nas entrevistas lembre-se de que eventos negativos podem trazer sofrimento ou desconforto emocional. Nessa medida, a interlocução respeitará sempre a sua dinâmica própria e o alcance que você tenha interesse em dar ao diálogo podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isso lhe traga nenhum problema ou prejuízo.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Aceitar participar da pesquisa pode trazer benefícios coletivos de cunho sócio humanitário, educacional e político, contribuindo para fortalecer a promoção da saúde, os direitos humanos no contexto escolar e o respeito à diversidade, partindo da contribuição do (a) senhor (a) como pai/mãe de jovem LGBT que é protagonista na área de promoção à saúde em escola.

Todas as despesas relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa, como transporte para o seu deslocamento nos dias da pesquisa, serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília-UnB – Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva podendo ser publicados em revistas científicas ou fazer parte de outros trabalhos científicos e /ou produções. Os dados e materiais ficarão sobre a guarda da equipe de pesquisa na Universidade de Brasília.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato com: Sandra Carvalho Cavalcante Freitas, na Universidade de Brasília – UnB no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva pelo telefone (61)- 981857123, disponível inclusive para ligação a cobrar e/ou e-mail: sandrashamsa@gmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.


Nome / assinatura


Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, 15 de agosto de 2018

ANEXO F – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) GESTOR



Universidade de Brasília

**Faculdade de Ciências da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (GESTOR ESCOLAR)

Convidamos o (a) senhor (a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “Histórias de Vida de jovens LGBT inseridos em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar”, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Carvalho Cavalcante Freitas. O projeto se insere no campo da educação em sexualidade na perspectiva da promoção da saúde e dos direitos humanos.

O objetivo da pesquisa é sistematizar as histórias de vida da trajetória escolar e das experiências afetivo sexuais de jovens LGBT que participam de projetos de educação em sexualidade, promoção à saúde e direitos humanos em escola do DF e compreender a história de vida dos jovens que são protagonistas juvenis nesses projetos, caracterizando cenários, atores e ações de educação em sexualidade e promoção à saúde em escolas.

Brindaremos todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Se o (a) senhor (a) estiver de acordo, sua participação consiste em responder a uma entrevista semi estruturada sobre a sua aproximação com o projeto da escola como gestor e impressões sobre a inserção de temática sobre diversidade e sexualidade no contexto escolar e reflexões sobre a atuação dos jovens LGBT, participantes principais da pesquisa e que estão inseridos atualmente como protagonistas no projeto da escola. A pesquisa será realizada na sala de prevenção e aconselhamento do Projeto Educando para a Vida do Centro Educacional 06 de Taguatinga ou em outros espaços acordados que facilitem sua participação e o preservem como participante deste estudo. As entrevistas de acordo com o cronograma da pesquisa serão entre os meses de julho e agosto, um ou dois encontros, sendo horários e dias pactuados de comum acordo entre o pesquisador e participante de pesquisa. Cada encontro terá a duração aproximada de 1 hora e no máximo 2 horas. Será utilizado gravador de voz para posterior transcrição.

Segundo a **Resolução CNS 466/2012** toda pesquisa apresenta riscos para o participante de pesquisa, seja desconfortos baseado em contextos pessoais, psicológicos ou sociais e envolve algum risco em tipos e gradações variado. Considerando esse fato nas entrevistas lembre-se de que eventos negativos podem trazer sofrimento ou desconforto emocional. Nessa medida, a interlocução respeitará sempre a sua dinâmica própria e o alcance que você tenha interesse em dar ao diálogo podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isso lhe traga nenhum problema ou prejuízo.



Rubrica do participante



Rubrica do pesquisador

Aceitar participar da pesquisa pode trazer benefícios coletivos de cunho sócio humanitário, educacional e político, contribuindo para fortalecer a promoção da saúde, os direitos humanos no contexto escolar, o respeito à diversidade, como contribuição de sua experiência como gestor na escola em que jovens LGBT estão inseridos como atores em algumas ações pedagógicas na escola.

Todas as despesas relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa, como transporte para o seu deslocamento nos dias da pesquisa, serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília-UnB -- Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva podendo ser publicados em revistas científicas ou fazer parte de outros trabalhos científicos e /ou produções. Os dados e materiais ficarão sobre a guarda da equipe de pesquisa na Universidade de Brasília.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato com: Sandra Carvalho Cavalcante Freitas, na Universidade de Brasília – UnB no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva pelo telefone (61)- 981857123, disponível inclusive para ligação a cobrar e/ou e-mail: sandrashamsa@gmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.

José Edilson R da Fonseca 
Nome / assinatura

Sandra Carvalho Cavalcante 
Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, 11 de outubro de 2018



Universidade de Brasília

**Faculdade de Ciências da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva**

***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
(GESTOR ESCOLAR)***

Convidamos o (a) senhor (a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “**Histórias de Vida de jovens LGBT inseridos em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Carvalho Cavalcante Freitas. O projeto se insere no campo da educação em sexualidade na perspectiva da promoção da saúde e dos direitos humanos.

O objetivo da pesquisa é sistematizar as histórias de vida da trajetória escolar e das experiências afetivo sexuais de jovens LGBT que participam de projetos de educação em sexualidade, promoção à saúde e direitos humanos em escola do DF e compreender a história de vida dos jovens que são protagonistas juvenis nesses projetos, caracterizando cenários, atores e ações de educação em sexualidade e promoção à saúde em escolas.

Brindaremos todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Se o (a) senhor (a) estiver de acordo, sua participação consiste em responder a uma entrevista semi estruturada sobre a sua aproximação com o projeto da escola como gestor e impressões sobre a inserção de temática sobre diversidade e sexualidade no contexto escolar e reflexões sobre a atuação dos jovens LGBT, participantes principais da pesquisa e que estão inseridos atualmente como protagonistas no projeto da escola. A pesquisa será realizada na sala de prevenção e aconselhamento do Projeto Educando para a Vida do Centro Educacional 06 de Taguatinga ou em outros espaços acordados que facilitem sua participação e o preservem como participante deste estudo. As entrevistas de acordo com o cronograma da pesquisa serão entre os meses de julho e agosto, um ou dois encontros, sendo horários e dias pactuados de comum acordo entre o pesquisador e participante de pesquisa. Cada encontro terá a duração aproximada de 1 hora e no máximo 2 horas. Será utilizado gravador de voz para posterior transcrição.

Segundo a **Resolução CNS 466/2012** toda pesquisa apresenta riscos para o participante de pesquisa, seja desconfortos baseado em contextos pessoais, psicológicos ou sociais e envolve algum risco em tipos e gradações variado. Considerando esse fato nas entrevistas lembre-se de que eventos negativos podem te trazer sofrimento ou desconforto emocional. Nessa medida, a interlocução respeitará sempre a sua dinâmica própria e o alcance que você tenha interesse em dar ao diálogo podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isso lhe traga nenhum problema ou prejuízo.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Aceitar participar da pesquisa pode trazer benefícios coletivos de cunho sócio humanitário, educacional e político, contribuindo para fortalecer a promoção da saúde, os direitos humanos no contexto escolar, o respeito à diversidade, como contribuição de sua experiência como gestor na escola em que jovens LGBT estão inseridos como atores em algumas ações pedagógicas na escola.

Todas as despesas relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa, como transporte para o seu deslocamento nos dias da pesquisa, serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília-UnB – Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva podendo ser publicados em revistas científicas ou fazer parte de outros trabalhos científicos e /ou produções. Os dados e materiais ficarão sobre a guarda da equipe de pesquisa na Universidade de Brasília.

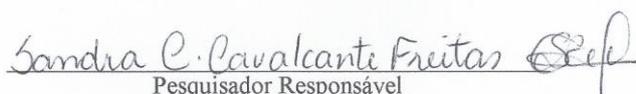
Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato com: Sandra Carvalho Cavalcante Freitas, na Universidade de Brasília – UnB no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva pelo telefone (61)- 981857123, disponível inclusive para ligação a cobrar e/ou e-mail: sandrashamsa@gmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.



Nome / assinatura



Pesquisador Responsável

Nome e assinatura

Brasília, 24 de julho de 2018

ANEXO G – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PROFESSORES



Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (PROFESSOR)

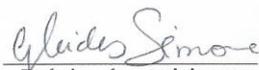
Convidamos o (a) senhor (a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “**Histórias de Vida de jovens LGBT inseridos em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Carvalho Cavalcante Freitas. O projeto se insere no campo da educação em sexualidade na perspectiva da promoção da saúde e dos direitos humanos.

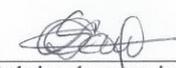
O objetivo da pesquisa é sistematizar as histórias de vida da trajetória escolar e das experiências afetivo sexuais de jovens LGBT que participam de projetos de educação em sexualidade, promoção à saúde e direitos humanos em escola do DF e compreender a história de vida dos jovens que são protagonistas juvenis nesses projetos, caracterizando cenários, atores e ações de educação em sexualidade e promoção à saúde em escolas.

Brindaremos todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Se você estiver de acordo, sua participação consiste em responder a uma entrevista semiestruturada sobre a sua aproximação com o projeto da escola e impressões sobre a inserção de temática sobre diversidade e sexualidade no contexto escolar e reflexões sobre a atuação dos jovens LGBT, participantes principais da pesquisa e que estão inseridos atualmente como protagonistas no projeto da escola. A pesquisa será realizada na sala de prevenção e aconselhamento do Projeto Educando para a Vida do Centro Educacional 06 de Taguatinga ou em outros espaços acordados que facilitem sua participação e o preservem como participante deste estudo. As entrevistas de acordo com o cronograma da pesquisa serão entre os meses de julho e agosto, um ou dois encontros, sendo horários e dias pactuados de comum acordo entre o pesquisador e participante de pesquisa. Cada encontro terá a duração aproximada de 1 hora e no máximo 2 horas. Será utilizado gravador de voz para posterior transcrição.

Segundo a **Resolução CNS 466/2012** toda pesquisa apresenta riscos para o participante de pesquisa, seja desconfortos baseado em contextos pessoais, psicológicos ou sociais e envolve algum risco em tipos e gradações variado. Considerando esse fato nas entrevistas, lembre-se de que eventos negativos podem te trazer sofrimento ou desconforto emocional. Nessa medida, a interlocução respeitará sempre a sua dinâmica própria e o alcance que você tenha interesse em dar ao diálogo podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isso lhe traga nenhum problema ou prejuízo.


Rubrica do participante


Rubrica do pesquisador

Aceitar participar da pesquisa pode trazer benefícios coletivos de cunho sócio humanitário, educacional e político, contribuindo para fortalecer a promoção da saúde, os direitos humanos no contexto escolar e o respeito à diversidade, como contribuição de sua experiência como professor (a) em diversas ações pedagógicas da escola em que os jovens LGBT estão inseridos.

Todas as despesas relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa, como transporte para o seu deslocamento nos dias da pesquisa, serão cobertas pelo pesquisador responsável.

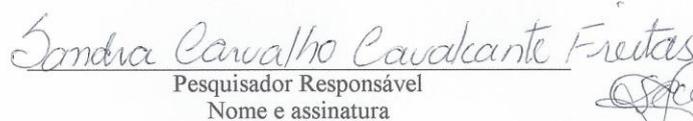
Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília-UnB – Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva podendo ser publicados em revistas científicas ou fazer parte de outros trabalhos científicos e /ou produções. Os dados e materiais ficarão sobre a guarda da equipe de pesquisa na Universidade de Brasília.

Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato com: Sandra Carvalho Cavalcante Freitas, na Universidade de Brasília – UnB no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva pelo telefone (61)- 981857123, disponível inclusive para ligação a cobrar e/ou e-mail: sandrashamsa@gmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.


Nome / assinatura


Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, 07 de julho de 2018



Universidade de Brasília
 Faculdade de Ciências da Saúde
 Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
 (PROFESSOR)***

Convidamos o (a) senhor (a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “**Histórias de Vida de jovens LGBT inseridos em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Carvalho Cavalcante Freitas. O projeto se insere no campo da educação em sexualidade na perspectiva da promoção da saúde e dos direitos humanos.

O objetivo da pesquisa é sistematizar as histórias de vida da trajetória escolar e das experiências afetivo sexuais de jovens LGBT que participam de projetos de educação em sexualidade, promoção à saúde e direitos humanos em escola do DF e compreender a história de vida dos jovens que são protagonistas juvenis nesses projetos, caracterizando cenários, atores e ações de educação em sexualidade e promoção à saúde em escolas.

Brindaremos todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Se você estiver de acordo, sua participação consiste em responder a uma entrevista semiestruturada sobre a sua aproximação com o projeto da escola e impressões sobre a inserção de temática sobre diversidade e sexualidade no contexto escolar e reflexões sobre a atuação dos jovens LGBT, participantes principais da pesquisa e que estão inseridos atualmente como protagonistas no projeto da escola. A pesquisa será realizada na sala de prevenção e aconselhamento do Projeto Educando para a Vida do Centro Educacional 06 de Taguatinga ou em outros espaços acordados que facilitem sua participação e o preservem como participante deste estudo. As entrevistas de acordo com o cronograma da pesquisa serão entre os meses de julho e agosto, um ou dois encontros, sendo horários e dias pactuados de comum acordo entre o pesquisador e participante de pesquisa. Cada encontro terá a duração aproximada de 1 hora e no máximo 2 horas. Será utilizado gravador de voz para posterior transcrição.

Segundo a **Resolução CNS 466/2012** toda pesquisa apresenta riscos para o participante de pesquisa, seja desconfortos baseado em contextos pessoais, psicológicos ou sociais e envolve algum risco em tipos e gradações variado. Considerando esse fato nas entrevistas, lembre-se de que eventos negativos podem te trazer sofrimento ou desconforto emocional. Nessa medida, a interlocução respeitará sempre a sua dinâmica própria e o alcance que você tenha interesse em dar ao diálogo podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isso lhe traga nenhum problema ou prejuízo.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Aceitar participar da pesquisa pode trazer benefícios coletivos de cunho sócio humanitário, educacional e político, contribuindo para fortalecer a promoção da saúde, os direitos humanos no contexto escolar e o respeito à diversidade, como contribuição de sua experiência como professor (a) em diversas ações pedagógicas da escola em que os jovens LGBT estão inseridos.

Todas as despesas relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa, como transporte para o seu deslocamento nos dias da pesquisa, serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília-UnB – Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva podendo ser publicados em revistas científicas ou fazer parte de outros trabalhos científicos e /ou produções. Os dados e materiais ficarão sobre a guarda da equipe de pesquisa na Universidade de Brasília.

Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato com: Sandra Carvalho Cavalcante Freitas, na Universidade de Brasília – UnB no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva pelo telefone (61)- 981857123, disponível inclusive para ligação a cobrar e/ou e-mail: sandrashamsa@gmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.

Kênia Silva Neiva 
Nome / assinatura

Sandra Carvalho Cavalcante Freitas 
Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, 07 de agosto de 2018



Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
(PROFESSOR)

Convidamos o (a) senhor (a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa **“Histórias de Vida de jovens LGBT inseridos em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Carvalho Cavalcante Freitas. O projeto se insere no campo da educação em sexualidade na perspectiva da promoção da saúde e dos direitos humanos.

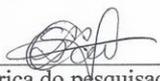
O objetivo da pesquisa é sistematizar as histórias de vida da trajetória escolar e das experiências afetivo sexuais de jovens LGBT que participam de projetos de educação em sexualidade, promoção à saúde e direitos humanos em escola do DF e compreender a história de vida dos jovens que são protagonistas juvenis nesses projetos, caracterizando cenários, atores e ações de educação em sexualidade e promoção à saúde em escolas.

Brindaremos todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Se você estiver de acordo, sua participação consiste em responder a uma entrevista semiestruturada sobre a sua aproximação com o projeto da escola e impressões sobre a inserção de temática sobre diversidade e sexualidade no contexto escolar e reflexões sobre a atuação dos jovens LGBT, participantes principais da pesquisa e que estão inseridos atualmente como protagonistas no projeto da escola. A pesquisa será realizada na sala de prevenção e aconselhamento do Projeto Educando para a Vida do Centro Educacional 06 de Taguatinga ou em outros espaços acordados que facilitem sua participação e o preservem como participante deste estudo. As entrevistas de acordo com o cronograma da pesquisa serão entre os meses de julho e agosto, um ou dois encontros, sendo horários e dias pactuados de comum acordo entre o pesquisador e participante de pesquisa. Cada encontro terá a duração aproximada de 1 hora e no máximo 2 horas. Será utilizado gravador de voz para posterior transcrição.

Segundo a **Resolução CNS 466/2012** toda pesquisa apresenta riscos para o participante de pesquisa, seja desconfortos baseado em contextos pessoais, psicológicos ou sociais e envolve algum risco em tipos e gradações variado. Considerando esse fato nas entrevistas, lembre-se de que eventos negativos podem te trazer sofrimento ou desconforto emocional. Nessa medida, a interlocução respeitará sempre a sua dinâmica própria e o alcance que você tenha interesse em dar ao diálogo podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isso lhe traga nenhum problema ou prejuízo.


 Rubrica do participante


 Rubrica do pesquisador

Aceitar participar da pesquisa pode trazer benefícios coletivos de cunho sócio humanitário, educacional e político, contribuindo para fortalecer a promoção da saúde, os direitos humanos no contexto escolar e o respeito à diversidade, como contribuição de sua experiência como professor (a) em diversas ações pedagógicas da escola em que os jovens LGBT estão inseridos.

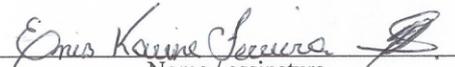
Todas as despesas relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa, como transporte para o seu deslocamento nos dias da pesquisa, serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília-UnB – Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva podendo ser publicados em revistas científicas ou fazer parte de outros trabalhos científicos e /ou produções. Os dados e materiais ficarão sobre a guarda da equipe de pesquisa na Universidade de Brasília.

Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato com: Sandra Carvalho Cavalcante Freitas, na Universidade de Brasília – UnB no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva pelo telefone (61)- 981857123, disponível inclusive para ligação a cobrar e/ou e-mail: sandrashamsa@gmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.


Nome / assinatura


Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, 17 de setembro de 2018